



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

**WASHINGTON NOGUEIRA DE ABREU**

**CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES MUSICAIS SOBRE O ENSINO DE  
MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE  
DO NATAL / RN**

**NATAL/RN  
2015**

WASHINGTON NOGUEIRA DE ABREU

**CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES MUSICAIS SOBRE O ENSINO DE  
MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE  
DO NATAL / RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na linha de pesquisa - Processos e dimensões da formação musical, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

**Orientador:** Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes.

**NATAL/RN  
2015**

**Catálogo da Publicação na Fonte**  
**Biblioteca Setorial da Escola de Música**

A162c Abreu, Washington Nogueira de.  
Concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música  
na educação básica da rede pública municipal da cidade do  
Natal/RN / Washington Nogueira de Abreu. – Natal, 2015.  
129f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Jean Joubert Freitas Mendes.

Dissertação (mestrado) – Escola de Música, Universidade  
Federal do Rio Grande do Norte, 2015.

1. Música - Instrução e estudo - Dissertação. 2. Ensino  
fundamental - Dissertação. I. Mendes, Jean Joubert Freitas. II.  
Título.

RN/BS/EMUFRN

CDU 78:37



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIALIZADA EM MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Música.

Examinada por:

Presidente, Professor Dr. Jean Joubert Freitas Mendes - UFRN

Membro Interno, Professora Dr<sup>a</sup>. Amelia Martins Dias Santa Rosa - UFRN

Membro Externo, Professora Dr<sup>a</sup>. Luceni Caetano da Silva - UFPB

Natal, maio de 2015

## AGRADECIMENTOS

À Deus, em primeiro lugar, agradeço por me conceder sabedoria e discernimento, nesse momento especial de minha vida. Existir e poder servi-lo é um privilégio.

Quero agradecer de coração ao meu orientador, Professor Dr. Jean Joubert Freitas Mendes, por ter confiado em mim e proporcionado os ensinamentos necessários à minha formação. Sua competência e profissionalismo me incentivam a prosseguir. Obrigado pela paciência, atenção e carinho. Você me ensinou que sou capaz. Vencemos juntos. Obrigado!

Aos meus pais, por me terem dado educação, valores e por me terem ensinado o caminho do bem.

À minha mãe, Alaíde Nogueira, pelo amor incondicional. Mãe, você que me gerou e me alfabetizou, ensinando-me a ler, e que sempre me apoiou nas horas difíceis, hoje dedico essa dissertação à senhora. Sei de suas enfermidades, mas sua força é a minha força de vencer. Obrigado!

Ao meu pai, Wilson Lira, que nas dificuldades nos incentivou a estudar, e com isso deu-me a oportunidade de um dia chegar aonde eu cheguei. Obrigado por confiar em mim, Pai, meu amor eterno.

A minha irmã, Wilma Carla, que me incentivou a estudar e mostrou o caminho da docência. Obrigado, Mana!

Aos meus irmãos, Wilton e Wilson, que pela convivência compartilharam dos meus esforços, também amo vocês!

À minha esposa Kátia pela paciência e impaciência, que passamos nesse período de estudos constantes. O importante é que você sempre esteve ao meu lado me incentivando e não me deixou desistir. Não somos perfeitos, mas na imperfeição conseguimos amar de maneira a querer sempre conquistar o outro. Amo-te!

Aos meus filhos, Radkley Markley e Ricardo Victor, papai sempre quis o melhor para vocês. Espero que meu empenho e dedicação ao ato de estudar seja um modelo para que vocês compreendam a importância do conhecimento em nossa vida. Amos vocês!

Aos professores do Curso de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) / Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS), em especial à Prof.<sup>a</sup> Dra. Valéria Carvalho, pelos ensinamentos, discussões e confiança. Ao Prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz, pelos ensinamentos propedêuticos essenciais à nossa formação. Ao Professor Dr. Alexandre Reche, pelos ensinamentos em tecnologia que nos auxiliaram em nossos escritos. À professora Dra. Amélia Dias, pela atenção em nossa **identidade dissertativa**, pelos

momentos de troca de experiência e seus ensinamentos que foram mais que necessários para caminhar para a realização desse sonho.

À Deja, pela paciência e competência. O que seria de nós sem você? Resolve tudo!

Aos alunos da turma do Mestrado, principalmente aos da Linha 1, pela paciência, companheirismo, harmonia, responsabilidade, correções, discussões, alegrias e tristezas. A primeira turma do Mestrado acadêmico em Música da UFRN jamais será esquecida. Nós fizemos o nosso melhor. Quantos artigos, slides, textos, resumos, fichamentos... “dormir para mestrando é um luxo” (informação verbal)<sup>1</sup>. Valeu turma!

À Professora Dra. Maria do Perpétuo Socorro Menezes, que sempre me incentivou. Agradeço por sua ajuda tão importante nesse trabalho. Meu muito Obrigado!

Quero agradecer a todos aqueles que sempre confiaram em mim, desde sempre.

---

<sup>1</sup>Palavras proferidas pela turma do Mestrado, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), em Natal, em maio de 2014.

"Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias." (FREIRE, 1990, p. 16).

## RESUMO

A Educação Musical está presente na Educação Básica em seus diversos níveis de aprendizagem. Neste trabalho, destaca-se o ensino de Música no ensino fundamental, ministrado por professores especialistas em Música. Tem como objetivo geral identificar e analisar concepções dos educadores musicais sobre o ensino de Música no ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade do Natal / Rio Grande do Norte (RN). Os objetivos específicos são: identificar como se constitui o ensino de Música nas escolas públicas municipais da cidade do Natal; identificar o perfil dos professores de Música que atuam no ensino fundamental da cidade do Natal; relacionar as experiências da formação do educador musical com o ensino de Música. A fundamentação teórica está embasada em autores que tratam da função da música na escola, saberes docentes, concepções do educador musical na Educação Básica. A metodologia utilizada foi à abordagem qualitativa que esclareceu a problemática da pesquisa: quais são as concepções dos educadores musicais sobre o ensino de Música no ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade do Natal? Essa pesquisa foi feita com educadores musicais, formados em Licenciatura em Música ou Educação Artística com habilitação em Música, da rede municipal de ensino da cidade do Natal / RN. O levantamento dos dados foi construído através de questionário e entrevista semiestruturada. Os resultados foram sinalizados a partir da análise do discurso dos educadores, dialogando com autores que cujos estudos versam sobre as concepções do educador musical na Educação Básica. Eles apontam para uma diversidade de concepções relacionadas ao ensino e aprendizagem de Música no ensino fundamental, em todas as suas dimensões: planejamento, conteúdos, prática, avaliação e formação humana. O ensino de Música na cidade do Natal está se solidificando por ter educadores musicais que se preocupam com sua formação, reflexão e ação na aprendizagem do educando, sendo contextualizado com a realidade de cada escola.

**Palavras-chave:** Educação básica. Educação Musical. Concepções pedagógicas. Música na escola.



## **ABSTRACT**

Music education is present in basic education at various levels of learning and this essay stands out teaching music in elementary school taught by specialist music teachers. Has as its main purpose to identify and analyze conceptions of music educators on teaching music in elementary public schools in Natal / Rio Grande do Norte (RN). The specific goals are: identify how consists the music teaching in Natal public schools; identify the profile of music teachers working in Natal elementary schools; the experiences of music educator's formation with music education. The theoretical foundation is based on authors that deal with the function of music in school, teaching knowledge and notions of music educator in basic education. The methodology used was the qualitative approach that clarified the issue of research: what are the ideas of music educators on teaching music in elementary public education in Natal schools? This research was done with music educators teaching in Natal with a music degree or art education with major in music. The data collection was built through a questionnaire and semi-structured interview. The results were expressed from the analysis of educators' discourse while in dialogue with authors who study the conceptions of music educator in basic education. They point to a variety of concepts related to teaching and learning music in primary education in all its dimensions: planning, content, practice, evaluation and human formation. The music education in Natal is improving by having music educators who care about their education, thoughts and action on the students' learning, contextualized with the reality of each school.

**Keywords:** Basic education. Musical Education. Pedagogical concepts. Music at school.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1 -</b>	Aula específica de música na escola.....	45
<b>Gráfico 2 -</b>	Níveis de ensino.....	47
<b>Gráfico 3 -</b>	Implementação da Lei 11.769 / 2008 nas escolas municipais do Natal / RN.....	48
<b>Gráfico 4 -</b>	Demanda de professores.....	51
<b>Gráfico 5 -</b>	Demanda de escolas.....	55
<b>Gráfico 6 -</b>	Formação acadêmica.....	59
<b>Gráfico 7 -</b>	Formação continuada dos educadores musicais.....	62
<b>Gráfico 8 -</b>	Formação complementar.....	64
<b>Gráfico 9 -</b>	Experiências docentes.....	69
<b>Gráfico 10 -</b>	Dificuldades para atuar na Educação Básica.....	71
<b>Gráfico 11 -</b>	Formação acadêmica dos entrevistados.....	76
<b>Gráfico 12 -</b>	Associações e Secretaria (formação dos professores).....	78
<b>Gráfico 13 -</b>	Dificuldades apresentadas.....	92

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1 -</b>	Concepção.....	25
<b>Figura 2 -</b>	Formação humana.....	82
<b>Figura 3 -</b>	Linguagem musical.....	87

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 -</b>	Conteúdos musicais.....	85
<b>Quadro 2 -</b>	Concepções de avaliação.....	99

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical

ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONSEPE - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

DOM – Diário Oficial do Município

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMUFRN – Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

FUNARTE – Fundação Nacional de Artes

GRUMUS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Música

GT's – Grupos de Trabalhos

IES – Instituições de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Programa de Desenvolvimento da Educação

PPGMUS - Programa de Pós-Graduação em Música

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROFOCO – Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RENAFOR – Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica

RN – Rio Grande do Norte

SEB – Secretaria de Educação Básica

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEF – Secretaria de Educação Fundamental

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UnB – Universidade de Brasília

UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....</b>	<b>17</b>
<b>2.1</b>	<b>O contexto de pesquisa: escolas e professores.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2</b>	<b>Primeira etapa: um levantamento dos educadores musicais nas escolas municipais.....</b>	<b>19</b>
2.2.1	Os instrumentos de coleta.....	20
<b>2.3</b>	<b>Segunda etapa: escolha dos educadores para a entrevista.....</b>	<b>21</b>
<b>2.4</b>	<b>Instrumento de análise: análise do discurso.....</b>	<b>22</b>
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA: UMA REVISÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE O TEMA.....</b>	<b>24</b>
<b>3.1</b>	<b>Concepções sobre o ensino de música na escola.....</b>	<b>31</b>
<b>3.2</b>	<b>A Música como elemento formador: concepções de educadores generalistas e musicais na Educação Infantil.....</b>	<b>40</b>
<b>3.3</b>	<b>Educação Musical no ensino fundamental: concepções, narrativas e discurso do educador musical.....</b>	<b>42</b>
<b>3.4</b>	<b>Educação Musical: uma reflexão entre a realidade e a prática docente escolar na rede municipal de ensino da cidade do Natal / RN.....</b>	<b>45</b>
<b>4</b>	<b>PERFIL DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO NATAL / RN.....</b>	<b>54</b>
<b>4.1</b>	<b>Polivalência em artes: um desafio a ser ultrapassado.....</b>	<b>57</b>
<b>4.2</b>	<b>Relacionando concepções dos educadores musicais a outras experiências.....</b>	<b>67</b>
<b>5</b>	<b>DISCUTINDO E ANALISANDO CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES MUSICAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO NATAL / RN SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA.....</b>	<b>73</b>
<b>5.1</b>	<b>O perfil dos entrevistados: formação inicial e continuada.....</b>	<b>73</b>
<b>5.2</b>	<b>Concepções de Educação Musical: o pensamento do professor.....</b>	<b>79</b>
<b>5.3</b>	<b>O objetivo da música na escola sob o pensamento do educador musical.....</b>	<b>81</b>
<b>5.4</b>	<b>A linguagem musical: seus códigos na perspectiva do professor de Música....</b>	<b>83</b>
<b>5.5</b>	<b>O planejamento: concepções.....</b>	<b>88</b>

<b>5.6</b>	<b>Dificuldades para o ensino de música na escola.....</b>	<b>91</b>
<b>5.7</b>	<b>Avaliação: agregando valores.....</b>	<b>97</b>
<b>5.8</b>	<b>Concepções relacionadas ao PPP da escola.....</b>	<b>100</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>104</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>109</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>120</b>
	<b>APÊNDICE A – Questionário.....</b>	<b>123</b>
	<b>APÊNDICE B – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido.....</b>	<b>127</b>
	<b>APÊNDICE C – Roteiro de entrevista.....</b>	<b>128</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Musical tem desempenhado um papel importante na construção do conhecimento musical de jovens e adultos nos diversos espaços de aprendizagem. Dentre esses espaços, está a escola, espaço formal, onde são sistematizados os diferentes níveis do Ensino Básico escolar. Na expectativa de que o ensino de música na escola possa atender a todos os níveis de aprendizagem com seus objetivos e funções, este trabalho concentra sua investigação no ensino fundamental do primeiro ao nono ano.

A Educação Musical tem avançado nos estudos sobre Música e escola, e várias sistemáticas têm sido discutidas. Entre elas, há uma discussão que carece de mais reflexões, a saber, sobre concepções dos educadores musicais, sobre o que é o ensino de Música. Nesse contexto, há estudos que se concentram sobre a música na escola. Autores como Souza (2000, 2010); Souza et al (2002); Bellocchio (2003); Del-Ben (2001); Kleber (2006), dentre outros, trabalham a concepção do educador e a aula de Música, mas ainda é necessário avançar mais nessa discussão. Nessa direção, o pensamento do professor e sua prática são uma vertente nas pesquisas desenvolvidas no Brasil, sobretudo no que se refere ao ensino de Música na Educação Básica. Para ampliar esse universo de estudos sobre o ensino de Música, busquei investigar concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música na escola.

Esse estudo é um trabalho de pesquisa realizado em Natal, capital do Rio Grande do Norte (RN), onde a Educação Musical vem desenvolvendo, através da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), uma ampliação na formação inicial e continuada de seus licenciandos, egressos do Curso e arte-educadores, bem como se articulado com os órgãos competentes da Educação, para que o ensino de música na escola aconteça. O objetivo geral da pesquisa foi identificar e analisar concepções dos educadores musicais sobre o ensino de Música no ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade do Natal / RN.

Assim sendo, os objetivos específicos dessa dissertação foram: identificar como se constitui o ensino de Música nas escolas públicas municipais da cidade do Natal; identificar o perfil dos professores de Música que atuam no ensino fundamental da cidade do Natal; relacionar as experiências da formação do educador musical com o ensino de Música.

O professor, por ser um mediador no processo de transmissão musical, assume uma responsabilidade de problematizar e mostrar caminhos para resolver situações do cotidiano educacional, representando, desta forma, a linguagem musical em sua totalidade. Considerar a importância da complexidade do pensar do educador (sua formação, concepções,



experiências) torna-se um desafio que se apresenta para o ato de ensinar Música na Educação Básica e uma permanente reflexão dos professores em sua formação continuada.

A observância das concepções do educador nos instiga a pensar em discussões e reflexões sobre a Educação Musical como área do conhecimento, refletindo principalmente na formação do educador e suas relações (ou não) com o ensino de Música no ambiente escolar. A partir de meus questionamentos acerca do pensamento dos educadores musicais sobre o ensino de música na escola, por ser professor de Música na rede pública municipal de ensino e por estudos desenvolvidos por mim sobre a música na escola, desenvolvi interesse pelo objeto de estudo. Refletir sobre minha prática em sala de aula e assumir meu papel de construir, junto aos alunos, os conhecimentos musicais, através de vivências e experimentações, fez com que eu me motivasse a escolher esse tema.

Com essa perspectiva, este trabalho se estrutura, além deste, em mais cinco capítulos que, juntos, darão um entendimento dos resultados encontrados durante a pesquisa.

Nesse sentido, no segundo capítulo, mostraremos os caminhos metodológicos da pesquisa. Pensar sobre metodologia foi fundamental para que compreendêssemos os caminhos e identificássemos os problemas e soluções no processo da investigação para atingirmos nosso objetivo. Com isso, foram aplicados os instrumentos de coleta, questionário e entrevista, que foram fundamentais durante todo o processo. Para tratarmos os dados, utilizamos a análise do discurso, que nos auxiliou na interpretação dos dados qualitativos.

No terceiro capítulo, abordamos a música na escola fazendo estudo conceitual sobre as concepções do ensino de Música no ensino fundamental. É importante salientar que foram abordadas concepções e práticas dos educadores no ensino infantil e fundamental, e assim, pudemos contextualizar os estudos sobre essa temática no Brasil e, em particular, na cidade do Natal / RN. Esse capítulo fundamenta-se nos saberes docentes, concepções, competências, formação do professor, dentre outros aspectos. Essa identificação nos auxiliou a compreender melhor a complexidade da semântica da palavra **concepção**.

No quarto capítulo, identificamos o perfil dos professores da rede municipal de ensino da Cidade do Natal / RN. Foi possível apontar quem eram os educadores musicais que estão na escola pensando e desenvolvendo suas metodologias de acordo com suas ideologias, princípios, crenças, valores. Essa identificação foi concebida através da aplicação dos questionários com perguntas abertas e fechadas. O questionário foi relevante para traçarmos um panorama geral dos educadores musicais.

No quinto capítulo, identificamos e analisamos as concepções dos educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal sobre o ensino de música na Escola.

Foram escolhidos oito educadores, com base em alguns critérios estabelecidos (formação e gênero), para que os dados pudessem revelar, ou não, diferentes concepções do ensino de música na Escola Pública em Natal. Os dados foram analisados e interpretados através das entrevistas cedidas pelos professores que nos permitiram, através da análise do discurso, compreender concepções sobre o ensino de música na escola. Esse capítulo foi importante para conhecermos como pensam os professores sobre o ensino de música na escola: seus anseios, angústias e ideologias, que caracterizam o ensino de Música na cidade do Natal.

A partir de reflexões do contexto, conclui-se analisando as falas dos professores e tendo por base a literatura pertinente ao nosso objeto de estudo, o autor desse trabalho tratou de identificar concepções dos educadores musicais que norteiam o ensino de Música no ensino fundamental das escolas públicas municipais da cidade do Natal / RN.

## 2 PRINCÍPIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Por fazermos parte do universo dos educadores da rede municipal de ensino da cidade do Natal, nós nos sentimos motivados a pesquisar sobre concepções que são apresentadas pelos professores de Música do município. Essa motivação se dá pelo interesse em saber como acontece o ensino de Música na Educação Básica potiguar e como pensam esses professores que, como eu, assumem a função de formar o cidadão. Dentro dessa perspectiva de anseios e curiosidades, abordaremos os caminhos traçados para chegar aos objetivos da pesquisa.

Nessa proposta, a metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, que buscou esclarecer a problemática da pesquisa: quais as concepções dos educadores musicais sobre o ensino de Música no ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade do Natal? Nessa perspectiva, a pesquisa qualitativa possibilita uma dimensão ampla do universo pesquisado.

Nós usamos pesquisa qualitativa como um termo geral que se refere a várias estratégias de pesquisa que compartilham certas características: 1) descrição detalhada do contexto de pessoas e eventos; 2) observação em ambientes naturais que, comparada com abordagens tradicionais experimentais, apresenta pouca intervenção; 3) ênfase na interpretação gerada por perspectivas múltiplas que apresentam questões relacionadas aos participantes e questões relacionadas ao pesquisador; e 4) validação da informação através de processos de triangulação. (BRESLER, 2007, p. 8).

Concordando com a importância da pesquisa qualitativa, Godoy (1995) afirma que o pesquisador inserido no fenômeno pesquisado terá uma melhor compreensão dos dados coletados empiricamente. Por isso,

Algumas características básicas identificam os estudos denominados 'qualitativos'. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando 'captar' o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo pode, no entanto, ser conduzido através de diferentes caminhos. (GODOY, 1995, p. 21).

Bresler (2007) concorda com essa ideia, quando aponta a preocupação da pesquisa qualitativa com os vários significados advindos dos pesquisados. Portanto, "A pesquisa

qualitativa está preocupada com os diferentes significados que ações e eventos adquirem para diferentes pessoas, suas referências, seus valores, prestando atenção às intenções daqueles que são observados” (BRESLER, 2007, p. 12). Como a pesquisa tem relação direta com o ser humano, é preciso analisar e compreender os dados para obter os resultados esperados.

Para obtermos um panorama mais abrangente do fenômeno estudado, foi necessário um trabalho quantitativo para se ter uma visão geral da situação do ensino de Música na rede municipal de ensino da cidade do Natal. Por isso, os dados foram analisados em ambas as abordagens que se tornaram essenciais à compreensão da concepção do educador musical sobre o ensino de música na escola. Dessa forma, a pesquisa qualitativa tem uma parte subjetiva, que é importante ser considerada, e a quantitativa traz uma objetividade nos dados, que nos auxiliam na compreensão geral dos dados coletados. Por isso, Queiroz (2006) aponta para a importância das duas abordagens na pesquisa científica.

Pensar em pesquisa quantitativa e em pesquisa qualitativa significa, sobretudo, pensar em duas correntes paradigmáticas que têm norteado a pesquisa científica no decorrer de sua história. Tais correntes se caracterizam por duas visões centrais que alicerçam as definições metodológicas da pesquisa em ciências humanas nos últimos tempos. São elas: a visão realista / objetivista (quantitativa) e a visão idealista / subjetivista (qualitativa). (QUEIROZ, 2006, p. 2).

Ao adotar ambas as abordagens, pudemos analisar de forma mais ampla o universo pesquisado. E essa relação nos fez chegar ao objetivo do trabalho.

## 2.1 O contexto de pesquisa: escolas e professores

Para esse estudo, selecionamos educadores musicais da rede pública municipal da cidade do Natal. Os educadores lecionam nas quatro regiões que compõem a cidade do Natal no ensino fundamental (1º ao 9º anos). As escolas onde os professores ensinam são escolas de periferia que atendem à população de crianças e adolescentes dos diversos bairros de Natal. Essas escolas estão situadas em uma localidade de risco social produzido pela violência apresentada nesses bairros, falta de oportunidades e desestruturação familiar. Portanto, esses professores ensinam Música em um ambiente, em muitos aspectos **à margem**. A ação desses professores pode impactar, direta ou indiretamente, na formação do ser humano, através do ensino de música na escola, com todos esses fatores sociais envolvendo o processo educacional.

Com isso, os educadores musicais, apresentam-se como objeto de estudo que trabalham com ensino e aprendizagem de Música na rede municipal de ensino. Esse ensino se caracteriza por especificidades em cada contexto escolar levando em conta o pensamento do professor na construção do conhecimento musical e as possibilidades existentes na escola para que esse ensino aconteça.

Essa abordagem qualitativa nos orientou a esclarecer o ensino de Música na perspectiva do pensamento do educador musical, suas concepções de ensino, ideologias, valores e perspectivas da música na escola. Bastian (2000, p. 80) afirma que “Essa relação objeto-sujeito é para ser entendida como uma categoria dialética, onde nenhuma e nem outra deve ser considerada separadamente”. Ratificando, Kraemer (2000, p. 54, grifo do autor) fala que “A investigação das **idéias** pedagógico-musicais mostram o desenvolvimento do pensamento como caminho para progressiva diferenciação da dependência de condições de produção e dos conteúdos pedagógico-musicais”. Por isso, a pesquisa qualitativa, por envolver um caráter subjetivo, proporcionou uma ampla reflexão sobre o pensamento complexo do educador musical a respeito do ensino de música na escola.

## **2.2 Primeira etapa: um levantamento dos educadores musicais nas escolas municipais**

Para entender melhor quem são os professores que trabalham com o ensino de Música na Educação Básica municipal de Natal, procuramos fazer um mapeamento dos educadores que lecionam no ensino fundamental. Foi preciso fazer um levantamento prévio de todas as escolas municipais, para obtermos o número de professores atuantes nesses espaços. Para que isso fosse possível, conversamos com alguns professores atuantes no município, com o intuito de identificar quais eram os professores atuantes na rede. Eles nos disponibilizaram, então, alguns números de telefones de outros educadores, para que pudéssemos fazer contato. Essas ligações foram importantes para compararmos os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) – Natal / RN com os dados coletados até então. Após esse contato, traçamos o perfil de todos os educadores de Música da rede municipal de ensino.

Muitos dos professores nos pediram para explicar o objetivo da pesquisa, pois os mesmos nunca tinham participado de um momento como esse. Foi exposto aos educadores o objetivo da pesquisa e a importância da participação dos mesmos. Para minha surpresa, muitos se diziam ocupados, mas queriam participar. Uma pergunta feita por eles estava relacionada à exposição de sua identidade nesse estudo, mas eu afirmei que seus nomes

seriam preservados<sup>2</sup> e que seria válida a opção de utilizar um pseudônimo, caso eles quisessem.

Assumimos esse posicionamento porque

A perspectiva de estudo sistemático da música, no âmbito da ciência, se insere em um movimento crescente e contínuo, o qual aponta que reflexões que abordem a ética devem estar no cerne das pesquisas e da produção científica em todas as áreas do conhecimento, sobretudo aquelas que, como a música, se atêm a estudos que envolvem pessoas, de forma direta ou não. (QUEIROZ, 2013)<sup>3</sup>.

Em comum acordo, todos preferiram ser chamados por uma letra do alfabeto, sem corresponder à letra inicial do seu próprio nome. Esse acordo pôde estabelecer um primeiro laço de confiança entre o pesquisador e pesquisados.

### 2.2.1 Os instrumentos de coleta

Nessa pesquisa, o passo inicial foi fazermos uma revisão de literatura do tema. Essa revisão me auxiliou na escolha de um método que mais se aproximasse da problemática, dando, assim, autenticidade à pesquisa, principalmente porque “A seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado” (TRENTINI; PAIM, 1999, p. 68). Da mesma forma, Noronha e Ferreira (2000, p. 192) afirmam que a revisão “[...] só pode ser feita por especialistas que, além de coletar a literatura, analisam o assunto, acrescentando o seu próprio conhecimento ou domínio da área para o desenvolvimento da mesma”. Procuramos autores que pensaram a respeito do ensino de música na escola, concepções sobre o ensino de Música e a prática do professor nessa perspectiva, nos diversos níveis da Educação Básica que compõem o estado da arte nessa temática.

Outro instrumento de coleta utilizado foi o questionário, cuja construção foi constituída de perguntas abertas e fechadas nas quais os professores participantes da pesquisa puderam escrever de modo discursivo e marcar as respostas que mais desejassem ou acreditassem que fossem pertinentes (CERVO; BERVIAN, 1978). Com intuito de definir o perfil do professor, esse questionário (APÊNDICE A) buscou identificar qual a formação

<sup>2</sup>Para a identificação dos professores foram utilizadas letras do alfabeto de forma aleatória.

<sup>3</sup>Documento online não paginado.

desse professor, de onde ele vinha, como trabalhava, em que escola lecionava e quais os tipos de experiências musicais que ele teve. Compreender esses aspectos foi essencial para termos um panorama da situação do professor da rede municipal de ensino da cidade do Natal e de como isso impactou em sua percepção sobre o ensino de música na escola.

### **2.3 Segunda etapa: escolha dos educadores para a entrevista**

Outro instrumento de coleta utilizado foi a entrevista semiestruturada. Para a realização da entrevista, os professores assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que teve o objetivo de tornar públicas as informações, sem fins lucrativos, preservando o anonimato dos professores participantes.

A entrevista foi feita com educadores musicais com a finalidade de ter um contato direto com os sujeitos da pesquisa e perceber o quanto é importante sabermos como o ensino de Música é pensado pelos educadores musicais para a Educação Básica em Natal. A entrevista serve para analisarmos além das palavras, pois

[...] tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam. Nesse sentido, o discurso ultrapassa a simples referência a ‘coisas’, existe para além da mera utilização de letras, palavras e frases, não pode ser entendido como um fenômeno de mera ‘expressão’ de algo: apresenta regularidades intrínsecas a si mesmo, através das quais é possível definir uma rede conceitual que lhe é própria. (FISCHER, 2001, p. 200).

Observando, assim, a importância da formação do professor, sua identidade, conceitos e preconceitos, a entrevista nos permitiu realizar uma análise qualitativa desses indivíduos, buscando entender a realidade do ensino de Música na rede municipal de ensino. Para isso, utilizamos coleta de áudio que teve função importante na pesquisa, a saber, registrar o depoimento dos professores e auxiliar, posteriormente, na análise dos dados.

Foram entrevistados oito professores. Utilizamos os seguintes critérios para a escolha dos mesmos:

- Gênero – quatro professores do sexo masculino e quatro do sexo feminino;
- Professores graduados (Educação Artística com habilitação em Música e em Música - Licenciatura);
- Pós-Graduação – *Lato e Stricto Sensu*;

A escolha por se trabalhar com educadores de ambos os sexos emanou da necessidade de verificar a questão da concepção do ensino de Música em relação ao discurso tanto do homem, quanto da mulher, visando melhor compreensão da música na escola. Devido à importância de analisar a construção dos discursos dos professores, no que diz respeito à concepção do ensino de Música no contexto escolar, entendemos a importância de se optar por esse critério. Outro critério foi a escolha dos professores por formação inicial e continuada cujo discurso, em seu processo de formação, esteja relacionado às práticas do ensino de música na escola, conscientizando-se da necessidade de serem profissionais comprometidos com o processo de ensino / aprendizagem, aliando sua prática à reflexão e pesquisa.

Essas escolhas nos possibilitaram uma ampla coleta, análise e discussão dos dados, devido à diversidade de concepções apresentadas nas entrevistas pelos educadores musicais. Com isso, os discursos nos fizeram refletir e considerar as entrevistas para além das palavras. Segundo Orlandi (2003), a construção do sentido faz parte do processo onde os atores colaboram na edificação das definições e seus fins entre os envolvidos. Por considerar a compreensão do discurso para os envolvidos, não se pode considerar apenas a interpretação no processo de significação, mas se deve considerar o lugar e posição dos sujeitos na coleta de dados para dar consistência na categorização e interpretação dos mesmos.

## **2.4 Instrumento de análise: análise do discurso**

Numa análise do discurso, a questão a ser analisada e a classificação do campo a que ela pertence, será definida pelo analista. Um exemplo da condição de produção é a memória discursiva que deve ser avaliada, ou analisada, no contexto imediato, em sentido restrito, e em sentido ideológico, amplo. “O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. [...] O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele” (ORLANDI, 2003, p. 32).

Essa memória, que se relaciona ao discurso, é considerada interdiscurso, onde se percebe a relação entre o que se está dizendo e o já-dito. Já o que satisfaz à formulação do discurso, chama-se intradiscurso, o que se diz em determinado momento. Dessa maneira, a análise do discurso permite, por exemplo, uma leitura para além do que são as palavras.

Através da análise do discurso, foi possível ampliar a discussão, que até então aparecia apenas nas palavras, para uma reflexão muito mais aprofundada sobre o que exatamente o respondente quis dizer. Ter acesso e compreender essa discussão muito mais ampla permitiu-



nos, por exemplo, reconhecer e identificar categorias que, até então, não estavam sendo desvendadas. Com isso, foi possível conseguirmos melhores resultados neste trabalho.

Ao se relacionarem de diferentes maneiras, os discursos têm se tolerado um ao outro, em relação ao sentido e à força, pois são medidos pela posição ocupada pelo locutor na sociedade, ou mesmo no grupo a que ele pertence. Outro recurso da análise do discurso é a antecipação, que consiste em antecipar a imagem do que dirá o locutor e a imagem do locutor que quer ser transmitida ao interlocutor. Isso estabelece as formas imaginárias do início da constituição do sujeito pelo inconsciente e ideologia.

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bem diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. A compreensão passiva do significado do discurso ouvido é apenas um momento abstrato da compreensão ativamente responsiva real e plena, que se atualiza na subsequente resposta em voz real alta. (BAKHTIN, 2003, p. 271).

Da mesma forma, Stella (2005, p. 178) afirma que: “A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva”. O trabalho de ideologia, após analisado, vai avançar porque o analista vai mostrar os processos de identificação, dando seu ponto de vista pela análise.

A categorização se deu através da análise e organização dos dados por meio das transcrições das entrevistas que se concretizaram a partir das falas dos professores. Nas respostas emergiam temas, bem como o aparecimento de tópicos relacionados às respostas dos professores em seus respectivos discursos nas perguntas pré-determinadas.

A utilização desses recursos de análise e organização foi importante por revelar uma teia complexa no processo de identificação de concepções dos professores de Música no ensino fundamental da cidade do Natal.

### 3 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE MÚSICA: UMA REVISÃO EPISTEMOLÓGICA SOBRE O TEMA

Segundo CONCEITO (1998, p. 169, grifo do autor) “esse termo [concepção] designa (assim como os correspondentes, percepção e imaginação) tanto o ato do conceber quanto o objeto concebido, mas, preferivelmente, o ato de conceber e não o objeto, para o qual deve ser reservado o termo *conceito* (v.)”. O termo concepção tem um sentido amplo e uma capacidade, ação ou efeito de compreender ou perceber algo. Como exemplo, o estilo pessoal de discernir, experimentar ou compreender algo, dar uma opinião, uma ideia, pode ser uma concepção adquirida ao longo da vida. Trazendo para a nossa discussão em Educação Musical, a concepção sobre o ensino de Música deve ser entendida e compreendida de forma a identificar o relacionamento do educador com a área que ele leciona e sua concepção de mundo.

Os estudos em Educação Musical têm evidenciado a necessidade de se estabelecer uma relação entre os saberes adquiridos na academia, pedagógicos e musicais, e os saberes adquiridos na experiência de vida. Esse evento proporciona uma interlocução entre o conhecimento, a práxis pedagógica e a vida.

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2012, p. 11, grifo nosso).

Para Tardif (2012), existem quatro saberes que constituem o ser professor: os saberes disciplinares, os saberes da formação profissional, os saberes curriculares e os saberes experienciais. Esses saberes permitem ao professor ter um melhor entendimento sobre os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e os potencializam para construir, discernir e agir através de seus entendimentos sobre o ensino.

O termo concepção parece mais abrangente, pois, ao construírem suas concepções de educação musical escolar, os professores de música poderão levar em conta crenças, valores, preferências, hábitos, princípios, percepções

e interpretações das práticas pedagógicas, bem como tradições, aspectos, características e exigências do contexto escolar. (DEL-BEN, 2001, p. 40).

Essa visão de concepção é um processo de reflexões e ações do educador durante seu processo constante de formação pois,

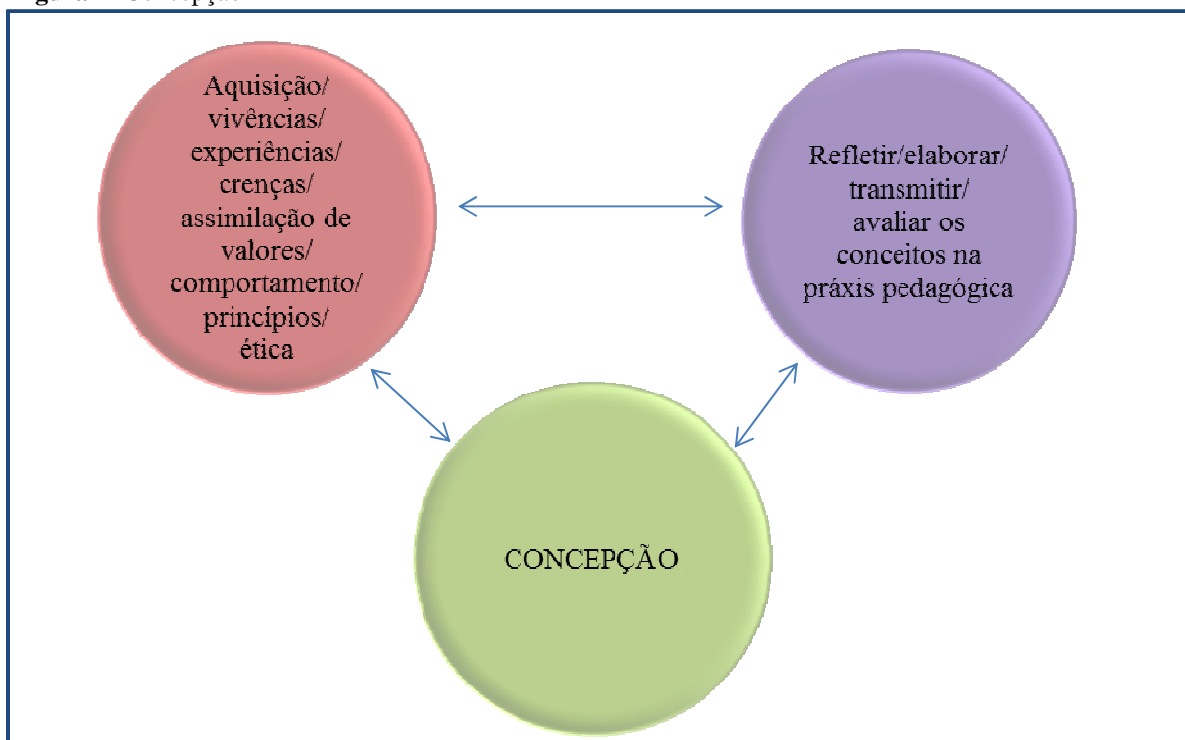
Em várias esferas da prática social, mediante as modalidades de educação informais, não-formais e formais, é ampliada a produção e disseminação de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, hábitos, procedimentos, crenças, atitudes), levando a práticas pedagógicas. (LIBÂNEO, 2001, p. 3).

Legitimando essa afirmação, Oliveira (2007, p. 80) esclarece que:

[...] o termo ‘concepção’, significa um conjunto de ideias, crenças, entendimentos e interpretações de práticas pedagógicas relativas à natureza e ao conteúdo, aos alunos e à forma como aprendem, aos professores e ao papel que esses possuem na sala de aula, e ao contexto em que a prática ocorre.

Inspirados pelas palavras de Del-Ben (2001), Libâneo (2001) e Oliveira (2007), elaboramos a Figura 1 que exemplifica a articulação dos saberes docentes para a construção de concepções sobre o ensino de Música.

**Figura 1-** Concepção



Fonte: O autor (2015).

Ao se trabalhar o termo concepção, percebe-se uma triangulação em transformar informação em conhecimento, conhecimento em concepção e concepção em prática. Com esse processo permanente de aprendizagem, o educador vai adquirindo em toda a sua vida uma concepção própria de o que é, para quê e o que deve ser ensinado dentro de uma área do conhecimento, neste caso, a Educação Musical, sem esquecer o contexto em que o mesmo está inserido. Para compreender o pensamento do educador sobre o ensino, precisamos ainda entender sobre sua formação (inicial, continuada e complementar) para, assim, refletirmos sobre o universo complexo em que ele está inserido.

Azevedo (2007, p. 27) afirma que “A concepção emergente sobre a profissionalização da docência se fundamenta na relação do trabalho docente com as instâncias sociais, culturais, políticas, econômicas e educacionais da sociedade em seus aspectos ideológicos e funcionais”. Nestes termos, não parece lógico ao professor que ele seja apenas um profissional (em termos técnicos). É preciso que ele também articule todos os aspectos inerentes à sua formação para poder transmitir aos alunos a capacidade de também relacionar os conteúdos vivenciados ao seu contexto sócio-cultural, ampliando as possibilidades de construção de conceitos.

Ao compreender que, para o aprendizado, o ato de ensinar é formar, seja na perspectiva de novos conhecimentos ou na formação integral do indivíduo, o educador pode construir junto aos alunos novos conceitos. Esses conceitos podem estar (pré-)estabelecidos em sua concepção de ensinar, ou mesmo em sua concepção de práxis pedagógica. Segundo Azevedo (2007, p. 46), “Sob essa concepção formativa os saberes dos professores se fundamentam numa racionalidade prática, em que teoria e prática se dialogam e estão integradas”. Concordando, Oliveira (2007, p. 79) aponta que “[...] parte da concepção do professor como um profissional que busca, elabora, comprova e compreende as situações específicas do processo de ensino e aprendizagem, e tem como centro a figura do professor”. Essa dialogicidade requer um professor que desenvolva a habilidade de mediar os conceitos nas práticas na formação do aluno.

Para se construir esse pensamento formativo, o educador estabelece os saberes propedêuticos na Academia, que são essenciais na formação inicial do licenciando.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o

ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 1997, p. 6).

Essa construção da concepção docente se amplia em formações continuadas expandindo a sua capacidade de reflexão e ação possibilitando, assim, uma compreensão própria através de sua qualificação profissional. A busca e reflexão do educador deve proporcionar uma harmonia entre o que ele pensa sobre o ensino de Música e seu agir na prática pedagógica, pois se não houver um equilíbrio entre ambas, pode se gerar uma concepção equivocada de ensino. Vale lembrar que “Esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente” (HENTSCHKE, AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 50). Ao mesmo tempo há uma necessidade de adaptação à realidade escolar pelo educador. Nesse processo de aquisição de saberes, para ampliar sua visão sobre a educação musical escolar, podemos afirmar que sem saberes não existe concepção, sem reflexão não existe a ação, porque

Os saberes docentes são, portanto, construídos, significados e transformados no trabalho docente, seja na formação inicial ou continuada, no ensino musical coletivo ou individual. O trabalho docente em si, sua temporalidade e suas interações sociais influenciam e moldam, principalmente, os saberes experienciais do professor. Esses saberes da experiência se apresentam como uma amálgama de saberes, em constante construção e transformação no percurso da formação e carreira profissional docente. (AZEVEDO; ARAÚJO; HENTSCHKE, 2006, p. 90).

A reflexão de seus conceitos e práticas integram uma concepção da práxis fundamentada na teoria, ou seja, “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática, sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (PIMENTA, 1997, p. 11). Por isso, a formação de saberes propedêuticos, é essencial na formação inicial da concepção dos professores para que haja um relacionamento entre os conceitos e seus constructos do conhecimento na educação, pois “A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes” (PIMENTA, 1997, p. 12).

A busca constante do conhecimento pelo educador, sabendo construir um ponto de vista sobre o ensino, faz parte da constituição de sua profissionalização, e isso é essencial. Toda troca de experiência possibilita espaços de aprendizagem dinâmicos que se formam e em que se é formado pelo educador, pois,

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, [1992])<sup>4</sup>.

Confirmando, Rocha e Mate (2005, p. 306) afirmam que:

Oferecer outros espaços de formação docente além do espaço escolar significa ampliar os conhecimentos e, conseqüentemente, aplicá-los nas diferentes situações cotidianas. Quanto mais o professor ampliar os conhecimentos, melhores serão as intervenções didáticas junto ao aluno.

Isso requer uma troca de experiências pedagógicas com outros profissionais para dialogar sobre as práticas docentes. Essa relação entre os saberes pode auxiliar na construção de suas concepções de ensino. O próprio Nóvoa ([1992])<sup>5</sup> afirma que: “O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional”.

Segundo Ambrosetti e Ribeiro (2005), a própria Escola é lugar de formação docente, pois possibilita uma constante reflexão acerca da realidade entre sua práxis e o cotidiano escolar. O educador só aprende a sê-lo quando adentra ao ambiente escolar. Por isso,

[...] podemos entender a escola como uma comunidade na qual os professores vivem e trabalham e na qual as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos em torno das questões que emergem do cotidiano são fundamentais para que ela se constitua como um espaço de formação para o conjunto de seus atores. Sem desconsiderar o contexto sócio-político e institucional mais amplo, que estabelece o cenário onde se movem esses atores e impõe limites à sua autonomia, entendemos que é nas relações diretas entre professores, alunos, pais e funcionários, no cotidiano escolar, que se dá esse movimento por meio do qual cada escola se torna um espaço coletivo, favorável ou não à formação de seus agentes. (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005, p. 42).

Essa concepção de escola como espaço de aprendizagem, revela a diversidade que o professor estabelece entre sua formação e a formação de seus alunos. As várias aprendizagens mostram que a formação docente deixa de lado a compartimentalização dos conteúdos e vai colocar à disposição da escola suas habilidades docentes, anseios, perspectivas, competências,

---

<sup>4</sup>Documento online não paginado.

<sup>5</sup>Documento online não paginado.

reflexões e valores, que ampliam a sua capacidade de interação entre o conhecimento, a escola e o aluno. Por isso, “As aprendizagens indicam uma diversidade de saberes, os quais envolvem os conhecimentos da matéria de ensino, as competências, as habilidades, o saber-fazer, o conhecimento pedagógico do conteúdo e o conhecimento da formação docente no contexto mais amplo” (COUTO, 2005, p. 18).

Pensar na concepção de ser professor, como ensinar, para que ensinar e o que ensinar, depende de suas competências adquiridas em seu processo de formação. Saber agir, adaptar e refletir são características do professor profissional na busca de uma análise de suas teorias e práticas. Com isso, o conceito de professor profissional advém de um amplo conhecimento pedagógico e de mundo em relação ao seu entendimento sobre o ensino.

A profissionalização é constituída, assim, por um processo de racionalização dos conhecimentos postos em ação e por práticas eficazes de uma determinada situação. O profissional sabe colocar as suas competências em ação em qualquer situação; é o ‘homem situação’, capaz de ‘refletir em ação’ e de adaptar-se, dominando qualquer nova situação. (ALTET, 2001, p. 25).

Por isso, a base do professor reflexivo, capaz de ser criativo e não reprodutivo, estabelece uma compreensão de reflexão-ação que potencializa sua tomada de consciência na construção do conhecimento escolar. A criatividade e a capacidade de agir no meio social, sistematizadas através do conhecimento, são evidenciadas pelo ato reflexivo do professor. Alarcão (2010, p. 48) propõe que nosso entendimento de educador seja capaz de entender os desafios inerentes a essa prática, pois “[...] o poder da criatividade, a capacidade que temos de encontrarmos nossa própria maneira de agir e de intervir na vida social. A esta capacidade alia-se a de sistematizarmos conhecimento sobre o que fazemos e as condições em que agimos e que condicionam o quê e como”.

Pensar o ensino, sistematizado na escola, deve ser uma constante por parte do educador porque é muito importante para uma compreensão de como direcionar esse conhecimento escolar, pois

[...] a formação é vista como um processo contínuo, complexo, múltiplo e, por isso, consideram-se cada vez mais as dimensões culturais e sociais envolvidas no ato de aprender e no de ensinar. A formação passa então a ser entendida como ‘a ação pela qual se forma’ traduzida na ação de produzir, organizar, instruir, educar e elaborar seus resultados. (SOUZA, 2010, p.16).

Qual o papel do educador na educação?

O papel do professor é ser essa mediação que proporcione o avanço nos níveis de desenvolvimento e a introdução dos conceitos científicos. Para efetivação desta função, é fundamental a compreensão do docente da importância social que desempenha no ato pedagógico, partindo de sua concepção de educação escolar. (SCHLÖSSER et al, 2011, p. 6539).

Segundo Del-Ben (2003, p. 31) “Para ensinar música, portanto, não é suficiente somente saber música ou somente saber ensinar. Conhecimentos pedagógicos e musicológicos são igualmente necessários, não sendo possível priorizar um em detrimento do outro”. Hentschke (2000) fala sobre o educador ter domínio de seu componente curricular para então poder ensinar, logo,

[...] a viabilidade de se implantar uma educação musical de qualidade vai além da elaboração de uma proposta curricular fundamentada em teorias e modelos de desenvolvimento musical. Esta depende do profissional que irá atuar, principalmente da sua formação envolvendo uma sólida fundamentação teórica que possa balizar a avaliação de sua prática. (HENTSCHKE, 2000, p. 197).

Confirmando, Hentschke; Azevedo; Araújo (2006, p. 54) afirmam que esses saberes “[...] caracterizam o ato de ensinar e se configuram como um saber plural, ‘sincrético’, contextual e temporal, onde teoria e prática, conteúdo e didática se integram. Não é possível isolá-los na ação docente, pois estão amalgamados na prática do professor”. Os saberes devem estar relacionados à profissionalização do professor bem como a sua compreensão de ensino de música na escola porque “As investigações emergentes na área pedagógico-musical demonstram a abrangência e relevância do tema para o debate sobre a profissionalização do ofício de professor de música” (HENTSCHKE, AZEVEDO; ARAÚJO, 2006, p. 50).

Portanto, não se pode dissociar a formação do educador da sua experiência de mundo. O cotidiano da escola deve ser vinculado à pesquisa, onde se aprende, onde se aprende a manusear o conhecimento e ensiná-lo aos alunos de forma dialógica, pois

Dessa concepção de conhecimento como compreensão crítica do mundo e de educação escolar como compromisso político com a transformação social, a pesquisa estará inevitavelmente enlaçada à pesquisa, a produção de conhecimentos contextualizados e a ação metódica no processo de ensinar e aprender. (SANTIAGO, 2012, p. 11).

Essa compreensão de ser professor nos instigou a tratar o pensamento do educador musical que caracteriza o processo de ensino da Música como objeto de investigação científica na Educação Musical. Por isso, investigar para entender: **quais as concepções dos**



## **educadores musicais sobre o ensino de Música no ensino fundamental em escolas públicas municipais da cidade do Natal?**

Refletir sobre o processo formativo do professor é essencial para compreendermos a concepção do educador na Educação Básica, pois,

Certamente é papel do professor de música na educação básica ministrar aulas e desenvolver conteúdos fundamentais para a formação musical no universo escolar. Entretanto, é tarefa de todos nós, educadores musicais e membros da sociedade em geral, pensar, refletir e contribuir efetivamente para que a música, enquanto fenômeno artístico e cultural, faça parte do rico, potencial e democrático universo formativo da educação básica. (QUEIROZ; MARINHO, 2009, p. 73).

Para que a concepção do educador musical possa ser estabelecida, é preciso conhecer qual é a função da Educação Musical e qual é o papel da música na escola. Esse entendimento é essencial para sua compreensão sobre a educação musical escolar.

Com essas reflexões, podemos afirmar que o processo de aquisição da concepção do educador se faz através da aquisição do conhecimento, de sua reflexão sobre a prática pedagógica e a ação para transmissão desses conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem do aluno na Educação Básica. Todos os saberes adquiridos na vida, sejam eles racionais ou científicos, são importantes para a atuação docente.

### **3.1 Concepções sobre o ensino de música na escola**

Na escola, a concepção de ensino da Música permeia as bases epistemológicas de educação. Para que os atores façam parte integrante da construção de saberes pedagógicos, é preciso, dentro do sistema educacional brasileiro, desenvolver a capacidade de reflexão de seus alunos. A escola está dentro de uma compreensão: é um **espaço formal** de aprendizagem que, segundo Queiroz (2007, grifo do autor)<sup>6</sup>, são “[...] **espaços formais**, que abrangem escolas especializadas da área e outras instituições de ensino regulamentadas pela legislação educacional vigente no país”.

Na escola, bem como no cotidiano do aluno, há várias experiências e vivências que fazem parte da vida do educando que precisam ser ampliadas. Essas informações precisam ser transformadas em conhecimento. Ensinar é uma arte que o professor deve tecer junto aos seus alunos, mostrando possibilidades de resolução de problemas e auxiliando na construção de

---

<sup>6</sup>Documento online não paginado.

conceitos imersos no cotidiano escolar. Antunes (2001, p. 12) nos apresenta um moderno professor capaz de envolver seu público para a construção do conhecimento, que seja “[...] um novo professor que oriente seus alunos de como colher informações, de que forma organizá-las mentalmente, como definir sua hierarquia e, sobretudo, de que maneira transformá-las em conhecimento, e dessa maneira ampliar suas inteligências”.

Para haver esse entendimento sobre o ensino de música na escola, o educador precisa quebrar um paradigma epistemológico de Música. A Música deve ser concebida de forma que o professor entenda o que é a Música e construa a sua práxis na escola.

Assim sendo, pode-se pensar que, para se desenvolver uma atividade pedagógica em música, é subjacente ao professor um saber relacionado com uma concepção, que passa pela questão sobre ‘o que é música’. Portanto, nas situações onde alguém aprende e alguém ensina, aquilo que ‘é’ música para o professor será o paradigma de seu pensamento em ação. (MOREIRA, 2014, p. 19).

Esse educador capaz de discernir sobre o ensino de música na escola deve ser construído em toda vida docente e social, buscando sempre crescer na missão de transformar vidas, formar cidadãos. Compreender esse ensino de música na escola é, antes de tudo, uma forma reflexiva de compreender as conjecturas e valores designados ao ensino de Música, pois há várias expectativas educacionais que envolvem a concepção e prática do professor na escola.

Por isso, “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p. 25), e, com isso, “Educar é mais do que boa transmissão de conhecimentos, embora a implique como aspecto instrucional indispensável. Educar é seduzir seres humanos para o prazer de estar conhecendo” (ASSMANN, 2007, p. 234).

Precisamos, então, conhecer o profissional que trabalha com a Música dentro do contexto escolar para poder compreender se sua práxis está intrínseca à sua forma de pensar o ensino da Música no ensino fundamental porque,

Dessa forma, entendemos que para haver um redimensionamento das práticas musicais nos primeiros anos de escolarização necessitamos, prioritariamente, conhecer quem é o profissional que atua nesses espaços, considerando sua formação, atrelada às suas concepções (crenças), pois ambas podem ser determinantes da natureza das práticas educativas por eles desenvolvidas. (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 90).

O professor de Música dentro de um espaço formal, a escola, deve fortalecer suas concepções de ensinar Música na Educação Básica. A promulgação da Lei 11.769 / 2008<sup>7</sup> proporcionou uma abertura na solidificação do aprendizado musical na escola, dando oportunidade de o aluno participar de uma ou várias experiências musicais em um universo cultural amplo, que vai desde seu relacionamento com a família, amigos, meio, até sua experiência religiosa e afetiva. (BRASIL, 2008a). Proporcionar a convivência, com uma gama de informações musicais pertinentes e construtoras de uma identidade, é fundamental para a cultura e para o ser humano. Por isso, “A área de educação musical tem, no entanto, cada vez mais fortalecido o seu compromisso com a educação básica [...]” (PENNA, 2012, p. 151).

O educador musical, inserido no ambiente escolar, deve pensar na formação cultural e intelectual do educando. A escola culturalmente constituída deve pensar no ensino de Música como fenômeno cultural, pois “A música como fenômeno cultural constitui uma das mais ricas e significativas expressões do homem, sendo produto das vivências, das crenças, dos valores e dos significados que permeiam sua vida” (QUEIROZ, 2005, p. 52), e a Educação Musical como área de conhecimento, nessa perspectiva, contempla o valor humano como princípio de transmissão de saberes. Uma vez que “No processo de aquisição, (re) formulação e (re) adaptação dos saberes a palavra transmissão é utilizada no sentido de oportunizar e valorizar todos os aspectos relacionados às trocas de conhecimento” (ARAÚJO; ABREU, 2013)<sup>8</sup>. Não existe aprendizado sem educador, educando e o meio onde acontece o processo, porque o aprendizado é um todo e não apenas uma parte do todo (MORIN, 2003).

No mundo contemporâneo, existem várias formas de se pensar a música na escola, mas a função da educação musical escolar tem características próprias.

Nesta medida, a concepção geral do ensino de música é bem direcionada, uma vez que consideramos que a função da educação musical na escola de ensino fundamental é ampliar o universo musical do aluno. Isto significa dar-lhe condições para a apreensão da linguagem musical em sua diversidade de manifestações, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural, capaz de enriquecer a experiência expressiva e significativa de cada um. (PENNA, 2001, p. 116).

Para compreendermos o papel da música na escola, é preciso conhecer as leis que estabelecem a realidade da educação brasileira. Nessa perspectiva, diversos estudos na área de Educação Musical discutem aspectos relacionados às legislações que regem a legitimidade e

<sup>7</sup> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica. (BRASIL, 2008a).

<sup>8</sup> Documento online não paginado.

às reflexões sobre a Música na Educação Básica<sup>9</sup>. Esses trabalhos compreendem uma ampla discussão sobre o ensino de música na escola, seus objetivos e propostas que direcionam a Música na formação do indivíduo.

É importante compreender o que a área de Educação Musical discute sobre as leis e como essas leis se caracterizam no âmbito escolar. Essas leis existem para orientar o educador sobre o ensino da música na escola, e isso pode influenciar em sua concepção. Sem conhecer as leis, o professor não estará articulado com as normas e diretrizes do ensino de Música.

As discussões dessas leis, sobre o ensino de música na escola, ocorrem desde antes da Lei 11.769 / 2008 (BRASIL, 2008a) até as diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre a operacionalização do ensino de Música nas escolas Brasileiras, que foram aprovadas em dezembro de 2013 e está em processo de homologação (BRASIL, 2013). O CNE realizou, no ano de 2013, vários eventos<sup>10</sup> para uma ampla discussão junto às Instituições de Ensino Superior (IES), profissionais ligados à Música, Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), Conservatórios de Música, Ministério da Cultura / Fundação Nacional de Artes (FUNARTE) e Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e estudantes.

O CNE está operacionalizando o ensino de música na escola em suas diversas modalidades. Para isso, a escola tem uma série de competências a serem cumpridas,

- I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;
- II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas;
- III - realizar atividades musicais para todos os seus estudantes, preferencialmente, com a participação dos demais membros que compõem a comunidade escolar e local;
- IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino;

<sup>9</sup>Cf. Arroyo (2004), Fernandes (2004), Figueiredo (2005, 2011b), Figueiredo; Barreto (2010), Penna (1998, 2001, 2004a, 2004b, 2007b, 2008, 2012), Sobreira (2008) e Queiroz (2012, 2013).

<sup>10</sup>a) Simpósio sobre o ensino de Música na Educação Básica: elementos para a regulamentação, nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012, na sede da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO);

b) Audiências públicas, sendo a primeira, em 7 de junho de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a segunda, em 24 de junho de 2013, na Universidade Federal do Pará (UFPA); a terceira, em 1º de julho de 2013, na Universidade de Brasília (UnB), e a quarta, nos dias 14 e 15 de julho de 2013, na Universidade Estadual de Londrina (UEL);

c) Reuniões técnicas – julho de 2013.

- V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais;
- VI - estabelecer parcerias com instituições e organizações formadoras e associativas ligadas à música, visando à ampliação de processos educativos nesta área;
- VII - desenvolver projetos e ações como complemento das atividades letivas, alargando o ambiente educativo para além dos dias letivos e da sala de aula. (BRASIL, 2013, p. 9).

Ao estabelecer critérios para o desenvolvimento do ensino de música na escola, o CNE está autenticando a Lei 11.769 / 2008 (BRASIL, 2008a) e ratificando a importância do ensino de Música na Educação Básica brasileira e, ao mesmo tempo, aponta uma série de sete itens vinculados à responsabilidade da escola para com o ensino de Música na Educação Básica. Além dos aspectos relacionados ao fato de a Música ser componente curricular, o CNE afirma que, para lecionar música na escola, tem-se que ser um profissional qualificado e especialista na área de Música, principalmente pelas especificidades dessa área do conhecimento, e não pensando mais no professor polivalente, fragilizado pela má qualificação, observada nas audiências públicas promovidas pelo Conselho no ano de 2013. Sendo assim,

Essa prática, no entanto, conforme indicado nas audiências, se mostra contrária às perspectivas de formação realizada em cada uma das linguagens artísticas e às demandas dos seus profissionais que anseiam por atuações docentes melhor qualificadas no ensino de Música. Assim, ao trabalharem com conteúdos alheios aos do seu campo de formação, os professores compreendem que sua prática pedagógica e a aprendizagem musical dos estudantes ficam fragilizadas. (BRASIL, 2013, p. 2).

Essa afirmação do CNE, de qualificação profissional do licenciado em Música para ensinar música na escola, é uma forma de minimizar a ambiguidade do veto<sup>11</sup> sobre a **formação específica** na área do conhecimento. Por isso,

Qualquer indivíduo pode ensinar o que quiser em qualquer lugar, menos nas escolas. Para tanto, é exigida a formação específica na área docente. Por que, na mensagem veiculada pelo Presidente, os artistas e músicos de

---

<sup>11</sup>Art. 62. - Parágrafo único. O ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área (veto).

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (BRASIL, 2008b, p. 3).

reconhecimento nacional teriam sido convocados a ocupar este espaço junto com os profissionais da educação musical? Esta é outra história. (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011, p. 70).

Confirmando, Queiroz (2014) avalia de forma positiva essa competência para que a Música seja direcionada de forma consistente e significativa na formação do indivíduo. Mesmo sendo auxiliada por outros profissionais, a aula deve ser ministrada pelo licenciado, pois,

Essa definição reconhece a importância de que as atividades de ensino em sala de aula sejam ministradas por ‘professores de música’ devidamente capacitados em cursos de licenciatura em música, com vistas a atender às demandas da educação básica. Todavia, tal fato não exclui a participação legítima e relevante de mestres, músicos e outros profissionais relacionados à área de música que, de forma integrada à ação dos professores especialistas, podem atuar de maneira significativa no projeto de formação musical escolar. (QUEIROZ, 2014, p. 2).

No tocante à formação específica, o professor precisa se qualificar para desenvolver sua práxis, em suas especificidades pedagógico-musicais, para ampliar sua atuação profissional, ao ensinar a Música aos alunos da Educação Básica. Por isso, o CNE aponta a necessidade das IES de se adequarem a essa realidade, pois,

Para que tal aconteça, é necessário que os professores mobilizem técnicas e metodologias específicas e atualizadas existentes no campo da educação musical e da pedagogia. Ganha destaque, assim, a necessidade de adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em face das especificidades demandadas pelo ensino de Música. (BRASIL, 2013, p. 5).

É função das IES oferecer cursos de licenciatura para a formação inicial e ao mesmo tempo proporcionar uma formação continuada através dos cursos em nível de Pós-Graduação *Lato e Stricto Sensu*. Vemos a importância dada pelo CNE ao ensino de Música na Educação Básica brasileira, bem como a importância na formação, pelas IES, dos educadores musicais. Queiroz (2005) afirma que a formação do educador musical é complexa, mas essencial, nas competências elementares na formação inicial do mesmo, pois,

Em se tratando da formação de professores de música, temos a convicção de que a complexidade em torno das competências que devem compor o perfil desses profissionais faz com que não tenhamos uma única perspectiva metodológica para capacitar, de forma adequada, o *educador musical* para seus diferentes campos de atuação. No entanto, mesmo tendo consciência das dificuldades para determinar um perfil específico para professores que

lidam com o ensino da música de diferentes formas, em diferentes contextos e situações, e com diferentes sujeitos, entendemos que há competências que, de maneira geral, são imprescindíveis a todo profissional da área de educação musical. Competências essas que permitam somar os conteúdos específicos da música com a compreensão e a capacitação metodológicas, fundamentais para o desenvolvimento de atividades docentes significativas e contextualizadas com as situações de ensino musical existentes na contemporaneidade. (QUEIROZ, 2005, p. 84, grifo do autor).

A presença da Lei 11.769 / 2008 (BRASIL, 2008a) e as diretrizes do CNE (BRASIL, 2013) fizeram reverberar a discussão sobre Música, de tal forma que os profissionais em Educação Musical começaram a refletir sobre tal posicionamento do CNE referente ao ensino de música na escola. Isso mudou a realidade da escola em relação ao ensino de Música. A UFRN começou a se organizar para poder orientar as escolas. Os grupos começaram a se organizar para trabalhar a formação continuada dos professores, reforçar a formação inicial, e isso tudo impactou na formação e atualização dos professores, nos informes e no acompanhamento das escolas na implementação do ensino de Música. Nesse aspecto, a concepção do professor tem se alterado sobre o que é o ensino de Música, pois antes os professores estavam desamparados, afastados, mas agora a UFRN está mais próxima desses educadores, orientando-os.

Essa movimentação e discussão sobre a Lei 11.769 / 2008 (BRASIL, 2008a) fez com que os educadores se organizassem para implementar o ensino de música na escola. Então, essa implementação, com o apoio da UFRN, com a discussão e outros aspectos, fez com que esses professores tivessem mais acesso e os gestores passassem a discutir a música na escola de forma mais diferenciada. Com isso, houve um impacto na percepção dos professores e alunos sobre qual é o papel da música na escola. Acredita-se que pode ter alterado a concepção dos professores sobre o ensino de Música.

Esse papel da universidade em dar subsídios à formação dos educadores na busca de aquisição de conhecimento inicial e continuada e, assim construir sua concepção, possibilita um estreitamento entre a universidade e a escola. Aumentando a oferta nos cursos de Licenciatura e formações continuadas, o licenciando / educador pode alcançar essa mudança de concepção para poder desempenhar seu papel profissional de educador na Educação Básica brasileira.

Nessa perspectiva, progressivamente, a partir das ações das instituições de Educação Superior, será possível habilitar, cada vez mais, licenciados para atender às demandas das diversas redes de ensino do país. No processo de formação, é destacada nas Diretrizes a importância de que os cursos de

licenciatura estejam direcionados para a formação de docentes com perfil adequado à realidade das escolas brasileiras. (QUEIROZ, 2014, p. 4).

A preocupação de se formar um educador qualificado, capaz de desenvolver sua práxis no espaço escolar, é um início para a obtenção de uma concepção de ser educador. Com isso, o mesmo deve ter consciência que o conhecimento nunca está acabado e sim em processo constante de construção. Segundo Assmann (1998) nós somos “eternos aprendentes” e Freire (1998) afirma que nós somos “sujeitos aprendentes”. Para se constituir um professor, tem-se que **aprender a aprender** (DUARTE, 2001) pois, só assim, o mesmo entenderá que a escola também é um lugar de trocas de experiências entre seus atores, porque,

As instituições e organizações empenhadas na educação devem tornar-se aprendentes enquanto complexos organizativos, e não apenas na significatividade de uns quantos de seus agentes, porque é precisamente enquanto *ambientação coletiva de experiências de aprendizagem* que elas devem merecer o nome de *sistemas complexos e adaptativos*. (ASSMANN, 1998, p. 92, grifo do autor).

As implicações para o ensino de Música são muitas, desde sua concepção na escola, perpassando pela formação do educador e pela formação musical do aluno. Para tanto, precisamos entender qual a função da música na escola. E para isso há uma discussão ampla na área que faz uma reflexão sobre o papel da educação musical escolar<sup>12</sup>. Esses autores conjecturam sobre as diversas funções da música na escola, dentre elas as sociais e culturais.

O ambiente escolar, por ser um espaço formal de apreensão do conhecimento, é espaço de construção do saber. Para isso, a Educação Musical tem seus objetivos específicos na Educação Básica. Segundo Figueiredo (2011a, p. 5) “[...] o objetivo principal da música na escola é oportunizar a todos o contato com esta produção humana, que assume distintos significados e funções, que se apresenta de maneira extremamente diversificada a partir dos contextos onde é produzida”, dando oportunidade aos alunos de experimentar, produzir, criar a Música no contexto onde a escola está inserida.

Para a Educação Musical acontecer na escola, é necessário o educador pensar no planejamento e estratégias de ensino, pois são

[...] aspectos fundamentais a ser considerados ao planejar o ensino de música: as especificidades da área, os conteúdos e atividades que preenchem o tempo e espaço das aulas, nossas metas e objetivos em relação aos mesmos

<sup>12</sup>Cf. Hummes (2004), Beineke (2001), Figueiredo (2002), Couto; Santos (2009).



e nossas justificativas para aquilo que fazemos em sala de aula. (HENTSCHKE; DEL-BEN, 2003, p. 183).

Por isso, é importante que o professor de Música possa pensar, desde o início da vida docente escolar: o que é o ensino de Música na Educação Básica? Ou mesmo, como se constitui esse ensino?

A Educação Musical é expressa desde a complexidade acadêmica, perpassando pelos espaços formais e informais do ensino de Música, pois,

O termo 'Educação Musical' abrange muito mais do que a iniciação musical formal, isto é, é educação musical aquela introdução ao estudo formal da música e todo o processo acadêmico que o segue, incluindo a graduação e pós-graduação; é educação musical o ensino e aprendizagem instrumental e outros focos; é educação musical o ensino e aprendizagem informal de música. Desse modo, o termo abrange todas as situações que envolvam ensino e/ou aprendizagem de música, seja no âmbito dos sistemas escolares e acadêmicos, seja fora deles. (ARROYO, 2002, p. 18-19).

Como área do Conhecimento, a Educação Musical proporciona um conjunto de saberes importantes à formação docente, ampliando a concepção do educador em sua atuação nos diversos espaços de aprendizagem. Uma das formas de constituir o educador musical é ampliar os cursos de Licenciatura em Música para conseguirmos atingir todos os níveis de aprendizado. Segundo Penna (2002, p. 7), "Em encontros da área de educação musical, são comuns constatações acerca da reduzida presença do ensino de música nas escolas regulares de educação básica – especialmente as escolas públicas. Isso sem dúvida é um fato". Apesar de esta situação se mostrar que acontecia no ano de 2002, hoje ela ainda acontece, ou pouco foi mudado, e isso ocorre em relação a vários aspectos: poucos profissionais da Música na Educação Básica, a gestão não deixa acontecer o aprendizado musical na escola e falta de espaço para o ensino de Música se concretizar.

A concepção do ensino de Música escolar, por parte dos professores, gera uma ampla reflexão para esclarecer como acontece essa educação, ou mesmo, a relação entre o conhecimento do educador, suas reflexões sobre o ensino da Música na Educação Básica e a transmissão construtiva dos conceitos musicais. As pesquisas são desenvolvidas, relacionando a concepção e narrativas do educador, seja ele licenciado em Música ou não, pautando as práticas pedagógicas, seja na educação infantil, ou ensino fundamental. Mas devemos esclarecer que esses estudos são em sua maioria analisados nas concepções, implicações e ações dos educadores não especialistas em Música.

As concepções dos educadores passam por transformações que são praticadas no contexto escolar. Dessa forma, no ato de estar presente em uma situação específica, o professor mantém uma reflexão sobre o pensar e o ato de ensinar música na escola.

a) as concepções de educação musical dos professores investigados passam por mudanças e adaptações, na medida em que estes saem da universidade e passam a exercer a docência, entrando em contato com a realidade do ensino de arte; b) para os professores as relações com a prática da docência são complexas e, muitas vezes, colocam em xeque os métodos de educação musical que apontam ‘como deveria ser’ o ensino da música de uma maneira mais consciente, dos sons produzidos musicalmente. (CUNHA; SALES, 2011, p. 339).

Com isso, devemos refletir sobre as concepções dos educadores musicais sobre o ensino de Música na Educação Básica (ensino fundamental), para podermos compreender a realidade do ensino de Música na cidade do Natal. Essas concepções estão sempre relacionadas ao pensamento do educador musical no ambiente escolar, sem desconsiderar suas experiências de vida, reflexões e busca do conhecimento para compreender como se processa esse aprendizado nesse nível de ensino.

### **3.2 A Música como elemento formador: concepções de educadores generalistas e musicais na Educação Infantil**

Existem várias pesquisas que discutem o desenvolvimento musical escolar. Na educação infantil, os educadores estão trabalhando a Música em suas diversas concepções, partindo sempre de seus conhecimentos, experiências e práticas em sala de aula. As pesquisas sobre as concepções na educação infantil são importantes porque o ensino de Música deve ser direcionado a todos os níveis de aprendizado, ampliando o universo do aluno através de vivências e práticas musicais. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, “§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 2014, p. 18).

Concordando Penna (2006, p. 39) diz que:

[...] uma concepção ampla de música é uma condição necessária para que a educação musical possa atender à perspectiva multicultural, ao mesmo tempo em que a concepção da multiculturalidade contribui para a ampliação da concepção de música que norteia nossa postura educacional.

Partindo desta afirmação, entendemos a necessidade e importância do ensino da Música desde o primeiro contato com a escola.

Autores da Educação Musical, preocupados com o entendimento musical escolar, nesse nível de aprendizagem, desenvolvem pesquisas que demonstram a realidade do ensino de música na escola infantil, partindo das concepções e narrativas dos educadores e suas práxis educacionais<sup>13</sup>. Os trabalhos citados tratam, em sua maioria, do ensino de Música na educação infantil por educadores musicais, bem como professores generalistas, ou seja, pedagogos que trabalham as diversas áreas do conhecimento, como também as quatro linguagens artísticas.

Os trabalhos relacionam à formação inicial e continuada com a concepção de educação musical nas escolas de educação infantil. É notório que há um constante questionamento na formação inicial do pedagogo, mas a área de Educação Musical tenta minimizar essa situação com formações continuadas que trabalhem a vivência e experiência musical dos pedagogos. Por isso,

Foi em virtude destes e outros aspectos, que emergiu a necessidade de conhecer como se estabeleceu no país a relação entre música, primeira infância, ensino e suas relações com a formação do unidocente ao construir práticas músico-educativas com crianças de educação infantil. (CORREA, 2011, p. 84).

Essas pesquisas são pertinentes para nos fazer pensar que não existe um número suficiente de educadores musicais para exercerem e assumirem todos os níveis de Educação Básica. Com isso, acredita-se que o aluno não pode ficar sem aula de Música, principalmente quando se trata de Ensino Básico a partir da Lei 11.769 / 2008. (BRASIL, 2008a).

Para o educador musical, que deve ser o legítimo professor de Música nesse nível de aprendizagem, é essencial que o mesmo se constitua de forma completa em todas as etapas de formação e os conteúdos específicos da educação infantil não podem ficar fora dessa perspectiva, “[...] portanto atenção para esse nível de ensino durante a formação de professores, para que contemplem as especificidades que lhe cabem enquanto espaço institucional de ensino e aprendizagem de crianças de até cinco anos” (GOMES, 2011b, p. 125). Com isso, a concepção do ensino de Música, nesse nível de aprendizagem, tem suas peculiaridades pertinentes às idades dos alunos. Não se pode exercer uma função pedagógica sem conhecer a realidade escolar.

---

<sup>13</sup>Cf. Gomes (2011a), Martinez; Pederiva (2012), Lopes (2010), Spavanello; Bellochio (2005), Veber (2009), Diniz; Del-Ben (2006).

O trabalho de Marques e Azevedo (2011) mapeou a prática musical de pedagogos e especialistas. Dessa forma se instituiu uma dimensão real da realidade do ensino de Música na educação infantil no Brasil.

A forma como a Música vem sendo abordada e a sua função nas instituições infantis são apontadas pelas pesquisas levantadas, assim como o RCNEI<sup>14</sup>, de acordo com suas diversas finalidades na escola associada a rotina com ênfase: no controle disciplinar, no lúdico, no entretenimento e em objetivos pedagógicos. A presença e importância da Música nessas instituições de ensino são relatadas a partir da prática de professores, da fala de coordenadores e da análise de repertório musical e do papel da Música. (MARQUES; AZEVEDO, 2011, p. 143).

Com essa realidade, podemos perceber que as concepções dos educadores generalistas e coordenadores estão direcionadas à sua prática, relacionando-as ao dia-a-dia escolar. Dando ênfase à concepção de Música como rotina, entretenimento, civismo, dentre outros aspectos.

Ao apontar esses questionamentos, das concepções do ensino de Música na educação infantil, podemos refletir que a busca de saberes inerentes ao ensino de Música perpassa pela formação, reflexão e prática do educador.

### **3.3 Educação Musical no ensino fundamental: concepções, narrativas e discurso do educador musical**

Como já vimos, a concepção do professor de Música sobre o ensino da Música na Educação Básica se relaciona à busca do conhecimento pelo educador, sua capacidade de refletir sobre os aspectos relacionados ao ensino e aprendizagem, suas ideologias, suas experiências e sua ação baseada nas experiências de ser docente. Com isso, o professor deve ser,

[...] como prático reflexivo que constrói suas próprias concepções e ações de ensino, como mobilizador de saberes, e não como mero reprodutor ou repassador de conteúdos produzidos por outras pessoas; de uma nova concepção de formação por parte dos formadores de professores, que supere o modelo da racionalidade técnica; da necessidade de definirmos um repertório de conhecimentos profissionais em educação musical, a partir das particularidades ou regularidades da área. (DEL-BEN, 2003, p. 32).

Pesquisas feitas no âmbito nacional destacam as concepções, narrativas e discurso dos educadores sobre o ensino da Música no ensino fundamental relacionadas com sua práxis

---

<sup>14</sup>Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

pedagógica. Esses trabalhos estão divididos entre teses e dissertações, na Educação Musical, que pesquisaram a relação entre as concepções dos educadores musicais e pedagogos com a prática docente em sala de aula no ensino fundamental. Esses estudos de casos ou de multicase, revelaram a ampla concepção dos professores sobre o ensino de Música escolar<sup>15</sup>. As concepções desses educadores trazem uma constante em relação ao pensar e ao fazer musical na Educação Básica. Apresentam uma realidade que efetiva a educação musical escolar como narrativas de formação, concepção de funcionalidade, terapia, rotina, disciplinadora, entretenimento, cultural, talento (empírico), gosto, civismo, estética, dentre outros.

De acordo com Souza et al (2002, p. 13-14):

Educação musical pode significar desde a atividade de cantar em sala de aula, pensando pelos métodos tradicionais de educação musical (a maioria importada de outros países) e chegando até os trabalhos desenvolvidos dentro de uma visão contemporânea, a qual leva em consideração não só as diversas maneiras de nos relacionarmos com a música, como também os diversos contextos culturais.

Para Souza et al (2002), todas as formas de lecionar música na escola são consideradas, articulando-se ao saber musical e pedagógico do educador, suas reflexões do conhecimento com a prática e a realidade sociocultural dos alunos. Para isso, o pensamento do educador é importante para desenvolver suas escolhas no ato de educar musicalmente na escola.

As concepções são resultados de o professor compreender a função e objetivos da música na escola. Portanto,

A escola é um espaço de ensino e aprendizagem de muitos saberes, além dos sonoros-musicais, e parece que é isso que os vários participantes da comunidade escolar esperam do ensino de música [...]. Entender e acolher as várias funções que atribuem à música pode nos ajudar a modificar nossas próprias concepções e ações de educação musical escolar. (DEL-BEN, 2008 p. 7).

A educação musical escolar deve proporcionar uma vasta possibilidade para o educador pensar na relação entre a teoria e prática, observando que não existem apenas modelos que norteiam os conteúdos musicais na escola, mas que ele deve ter a capacidade de

---

<sup>15</sup>Cf. Abreu (2011), Souza et al (2002), Loureiro (2001), Bellochio (2000, 2008), Beineke (2000), Puerari (2011), Spavanello (2005), Spavanello; Bellochio (2005), Gaulke (2013).

refletir sobre sua prática no contexto escolar. Souza et al (2002, p. 83), ao comentarem sobre pesquisa realizada com professores, afirmam que:

Os depoimentos das professoras, além de revelarem o sofrimento e a dura realidade dos alunos, parecem justificar as funções atribuídas à música e os argumentos apresentados a favor da inclusão da mesma nos currículos escolares. Essas funções e argumentos fazem mais sentido quando vistos a partir do conhecimento da realidade dos alunos e do contexto educativo.

Para entender e compreender a relação entre a educação musical escolar com a diversidade de concepções do educador musical, devem ser feitas relações com outras áreas do conhecimento, mas deve-se refletir sobre sua prática, avaliando-a sempre nas concepções musicais educacionais para que a área possa avançar como ciência.

A área de educação musical se empenha cada vez mais em fazer uma auto-análise e uma reflexão científica sobre a didática da música, trazendo argumentos para assegurar o seu lugar junto a outras disciplinas. Novas teorias e resultados da pesquisa nas áreas de Psicologia da música (inteligências múltiplas, por exemplo), antropologia (etnometodologia, por exemplo) e sociologia (a música como prática social) vêm ampliando o antigo *trivium* ler, escrever e fazer contas. (SOUZA et al, 2002, p. 21, grifo do autor).

Esse direcionamento da Educação Musical, em se firmar como ciência, auxilia o educador a também refletir e discernir sua concepção por uma melhor Educação Musical para os alunos. Ao explicitar as concepções do educador em conhecer, experienciar, refletir, analisar e agir, pode-se constatar que o valor do educador é maior do que imaginamos, pois ao se tratar de ensino, o mesmo tem o papel fundamental de dar subsídios para que o aluno alcance sua autonomia em relação ao conhecimento. O aluno por sua vez deve “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 5). Por isso, devemos compreender todos os aspectos que tornem o discurso do educador e suas concepções como um articulador mediante a prática escolar.

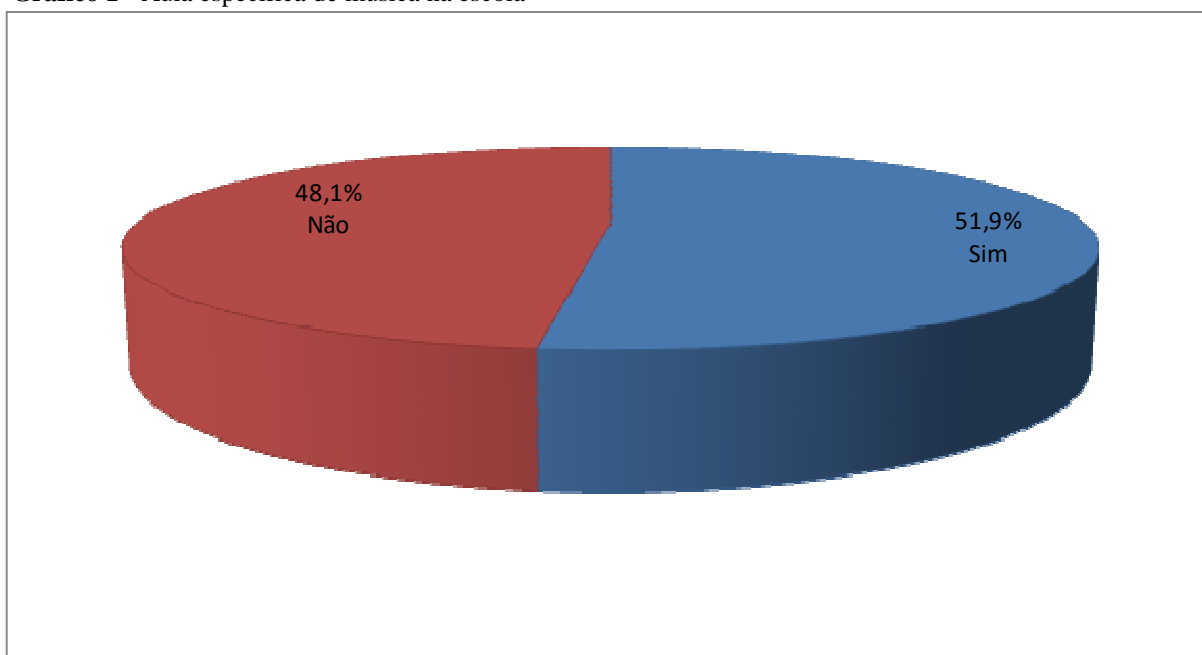
### 3.4 Educação Musical: uma reflexão entre a realidade e a prática docente escolar na rede municipal de ensino da cidade do Natal / RN

Na cidade do Natal, existem 72 escolas municipais de ensino fundamental e estão presentes nas quatro regiões da cidade. Essas escolas são distribuídas da seguinte forma:

- Região Norte: 30 escolas
- Região Sul: 09 escolas
- Região Leste: 11 escolas
- Região Oeste: 22 escolas

Desse total, apenas 37 escolas têm em seu currículo aula específica de Música. Essas escolas responderam a seguinte questão: a escola tem aula específica de Música? O resultado estará representado pelo Gráfico 1:

**Gráfico 1** - Aula específica de música na escola



Fonte: Carvalho (2014)<sup>16</sup>.

Como notamos nos dados estatísticos, mais da metade das 72 escolas, ou seja, 51,9% têm o ensino de Música como componente curricular. Essa realidade de a maioria das escolas ofertar ao aluno o ensino de Música pode estar relacionada com a formação específica dos educadores em Licenciatura plena em Música, ou mesmo pela contratação por concurso público dos educadores musicais, por parte da Secretaria de Educação. Mas não podemos

---

<sup>16</sup>Documento não paginado.

desconsiderar os 48,1% das escolas que não possuem em seus currículos o ensino de Música. Podemos constatar que, por falta de professores para a demanda escolar, as escolas não têm a aula de Música. E isso sugere que, junto à Secretaria de Educação, o ensino das artes, em seus Referenciais Curriculares, apresenta-se compartimentalizado e faltam professores para lecionar a Música, por isso não conseguirem desenvolver o ensino de música na escola.

Deve-se considerar, também, que o educador tem que ser um professor genérico ministrando todas as linguagens artísticas, mas sua formação, como em qualquer outra área, tem especificidades que são essenciais para o legado de ser educador. Entre os diversos objetivos do ensino de arte, os referenciais municipais apontam que o educador deve “explorar as linguagens da arte visual, música, dança e teatro em diferentes contextos históricos; e no exercício da cidadania” (NATAL, 2008)<sup>17</sup>. Mesmo assim há uma compartimentalização dos conteúdos artísticos nos nove anos do ensino fundamental. Para isso, a resolução 06/2009 (NATAL, 2009) concebe o ensino de arte nas escolas municipais de ensino fundamental da cidade do Natal da seguinte forma:

- 1º, 2º e 6º anos – artes visuais;
- 3º e 7º anos – música;
- 4º e 9º anos – teatro;
- 5º e 8º anos – dança.

Como vimos, os educadores têm que se adequar à realidade dessa compartimentalização dos conteúdos, deixando uma lacuna no conhecimento artístico em sala de aula, de um ano para o outro. Com isso, o aluno tem uma vivência na linguagem musical, como por exemplo, no terceiro ano, e retorna ao ensino de Música quatro anos depois. Os conteúdos devem ser construídos de forma a desenvolver a mente humana e, nesse caso, ao passar anos sem ter contato com a linguagem musical, o aluno pode não desenvolver a capacidade de interpretar e refletir os conteúdos musicais.

Articular os saberes é uma arte de informar, decodificar, construir, refletir para integrar seus próprios conceitos articulados entre os saberes. A interdisciplinaridade só é possível se os saberes forem contextualizados e o professor, além de buscar sua formação continuada, esteja lecionando em sua área do conhecimento inicial.

Para minimizar essa realidade, a própria resolução por parte do Conselho Municipal de Educação afirma no Art. 11º que “Art. 11º - a nova matriz curricular na área de Artes será implementada de forma gradativa, respeitando a **formação inicial do professor**” (NATAL,

---

<sup>17</sup>Documento online não paginado.

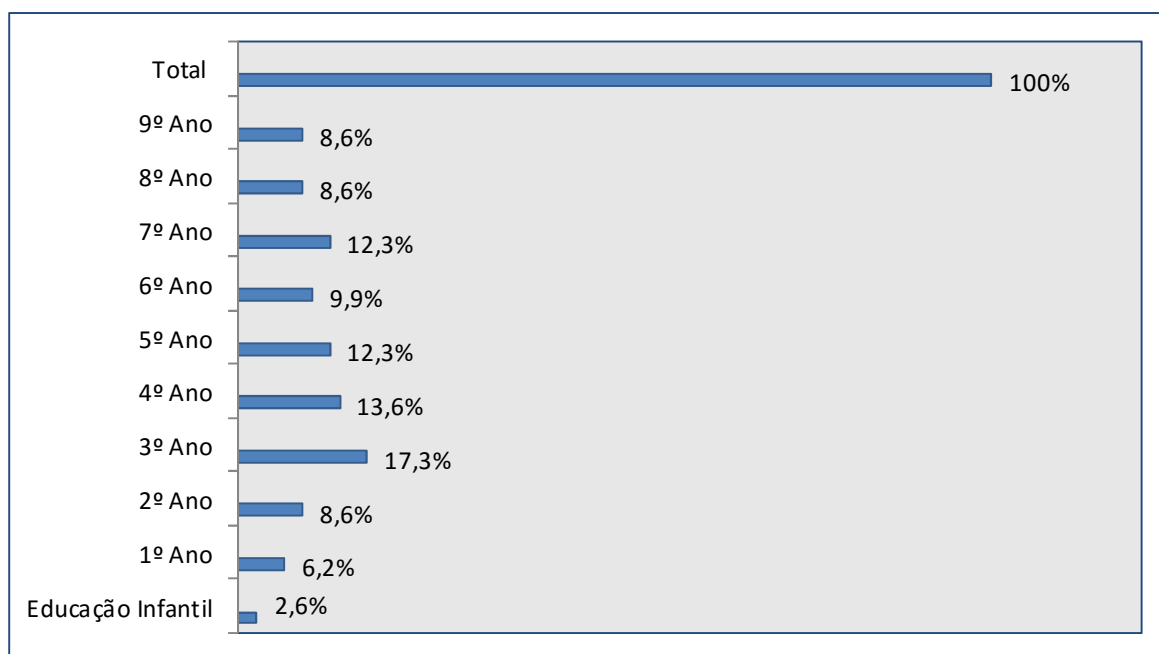


2009, p. 4, grifo nosso), com isso será gradativo a inclusão da Música em todos os anos do ensino fundamental, principalmente porque há uma especificidade nas linguagens artísticas, e as IES não estão mais tratando o professor de arte como polivalente, e sim, em suas linguagens específicas através da formação em Licenciaturas nas artes visuais, música, dança, e teatro.

A Secretaria de Educação do município do Natal em seu concurso público em 2010 promoveu a separação das linguagens com provas específicas. Com isso, o entendimento que é necessário para que os educadores lecionem em suas áreas específicas, mostra-nos um avanço para que o ensino de Música esteja presente em todos os anos do ensino fundamental na rede pública municipal da cidade do Natal.

Ao depararmos com dados dos anos em que acontece o ensino de Música no ensino fundamental, observamos que, aos poucos, essa linguagem artística está sendo inserida em todos os anos. Para ilustrar nossa discussão vejamos esses dados no Gráfico 2:

**Gráfico 2** - Níveis de ensino



Fonte: Carvalho (2014)<sup>18</sup>.

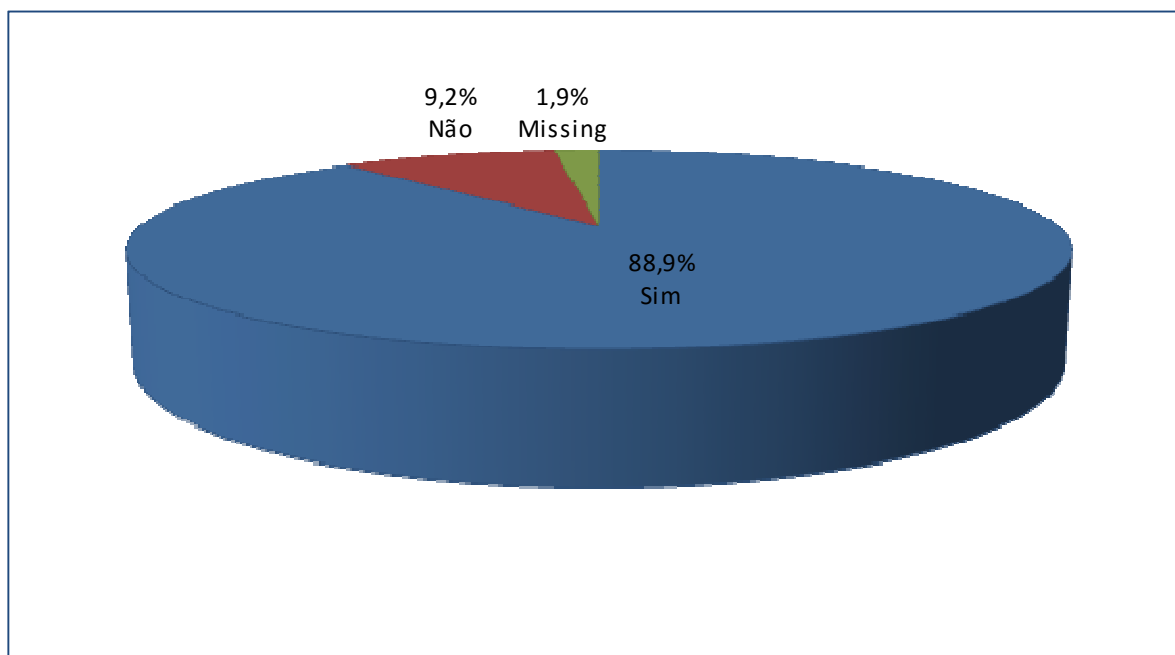
Mesmo a Secretaria de Educação dividindo as linguagens artísticas por ano, a realidade nos mostra que o ensino de Música está presente em todos os anos do ensino fundamental, nas escolas municipais da cidade do Natal. Mas, como vimos no Gráfico 2, não corresponde a 100% das escolas. Essa realidade se constitui não apenas por obrigação nos

<sup>18</sup>Documento não paginado.

terceiros e sétimos anos que são determinados pela Secretaria em seus Referenciais Curriculares, mas pela conscientização da aplicação da lei na Educação Básica. Com isso, podemos afirmar que a maioria das escolas está ciente da aprovação da Lei 11.769 / 2008 (BRASIL, 2008a), que torna obrigatório o ensino de Música na Educação Básica.

Uma grande maioria das 72 escolas, ou seja, 88,9% delas afirmam que estão informadas da existência da Lei que estabelece esse ensino nas escolas de Educação Básica brasileira. O Gráfico 3 mostra essa realidade:

**Gráfico 3** - Implementação da Lei 11.769 / 2008 nas escolas municipais do Natal / RN



Fonte: Carvalho (2014)<sup>19</sup>.

Os dados nos revelam que, com a Lei sendo implementada nas escolas de ensino fundamental da cidade do Natal, o profissional que ministra essa aula deve ser o objeto de investigação para determinarmos se há uma relação entre sua formação e sua concepção sobre o ensino de Música escolar. Podemos perceber que a formação do educador é importante, pois, inserido no sistema educacional brasileiro, o mesmo poderá ministrar conteúdos próprios de sua formação inicial proporcionado pelas IES, levando aos alunos sua reflexão, experiência e prática, gerando assim, o aprendizado significativo. Se essa formação não ocorrer de forma adequada, observando toda a complexidade que envolve esse processo, poderemos ter um professor **tarefeiro**, sem consciência de sua função educacional na

<sup>19</sup>Documento não paginado.

formação do indivíduo. E essa complexidade se dá nas interrelações entre o educador, alunos, sociedade, escola, dentre outros.

Segundo Bellochio (2003, p. 18):

Entre a formação e a ação do professor existem particularidades que permeiam e complexificam as relações socioeducacionais. Dentre elas, o estatuto profissional do professor, suas condições de trabalho, a história social das disciplinas escolares, as relações entre professores e alunos, as concepções estabelecidas nos planos político-pedagógicos e no currículo da escola, dentre outros.

Ao mencionar as concepções pertinentes adquiridas no processo de formação do professor, os conhecimentos adquiridos na formação são essenciais para se desenvolver o ser professor. Dentre os vários conhecimentos podemos destacar: os propedêuticos, sócio-educacionais, culturais, dentre outros. Por isso, é necessária uma formação consistente na área de atuação para compreender os processos de ensino e aprendizagem e ampliar sua concepção. Bellochio (2003) resume algumas concepções de ser um educador musical e suas relações em ensinar e aprender Música.

[...] sintetizo algumas concepções sobre a educação musical e a formação do professor. Em primeiro lugar, entendo que o professor de música é um profissional que deve formar-se/constituir-se como um sujeito preparado para a vida em todas as suas dinâmicas constitutivas. Isso implica uma sólida formação na área e formação cultural, que englobe e transcenda o próprio objeto de conhecimento de sua especificidade. Em segundo lugar, trabalhar com a educação musical implica possuir conhecimentos da educação musical, ou seja: conhecimentos musicais e pedagógicos que tanto possibilitem o crescimento pessoal quanto a compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música. Isso compreende conhecimento intrínseco à própria área, construída na interface música e educação. Em terceiro lugar, o professor que ensina música precisa trabalhar com as incertezas e isso requer dele alternativas de trabalho, posturas e soluções criativas nas tomadas de decisões. (BELLOCHIO, 2003, p. 21).

Por isso, torna-se imprescindível que o professor profissional seja um licenciado, formado pelas IES, para exercer sua função de educador, mas só essa formação inicial não garante a amplitude do ato de ensinar e aprender. A LDB afirma que para ser professor existe uma formação mínima para ser constituída, porque,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como **formação mínima para o exercício do magistério** na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos

do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL, 2014, p. 36, grifo nosso).

Essa formação oferecida pelas IES se constitui de forma essencial e ao mesmo tempo elementar para exercer a função de professor, pois o mesmo precisa estabelecer uma gama de relações, reflexões e ações para compreender a concepção de ser educador e saber aprender a aprender para poder constituir uma construção do conhecimento no contexto escolar. E essa concepção se adquire em toda a vida docente. O educador tem que ter clareza de sua formação, e quais os conhecimentos necessários a se adquirir ao longo da vida profissional. Em cada contexto há uma exigência de se refletir para ensinar.

Ao inserir o ensino de Música em seu projeto político pedagógico, a escola deve se adaptar para que a concepção do professor se relacione a sua práxis pedagógica, fazendo uma adequação das dependências da escola e a compra de equipamentos musicais. Segundo o CNE, essas sugestões de adequações juntamente à formação continuada do educador, aumenta a possibilidade de o professor desenvolver sua concepção do ensino de música na escola favorecendo um aprendizado dialógico, reflexivo e construtivo, nos termos do CNE,

[...] orienta-se que sejam previstos no projeto político-pedagógico tempos para que a formação continuada ocorra na própria escola, dentro da jornada de trabalho do professor. Necessário se faz, também, que sejam destinados espaços para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao ensino de Música, carecendo haver adequação dos projetos arquitetônicos de construção/ampliação/reforma dos prédios escolares, além da dotação de equipamentos musicais diversos, em qualidade e quantidade suficientes para o atendimento condigno dos estudantes. (BRASIL, 2013, p. 6).

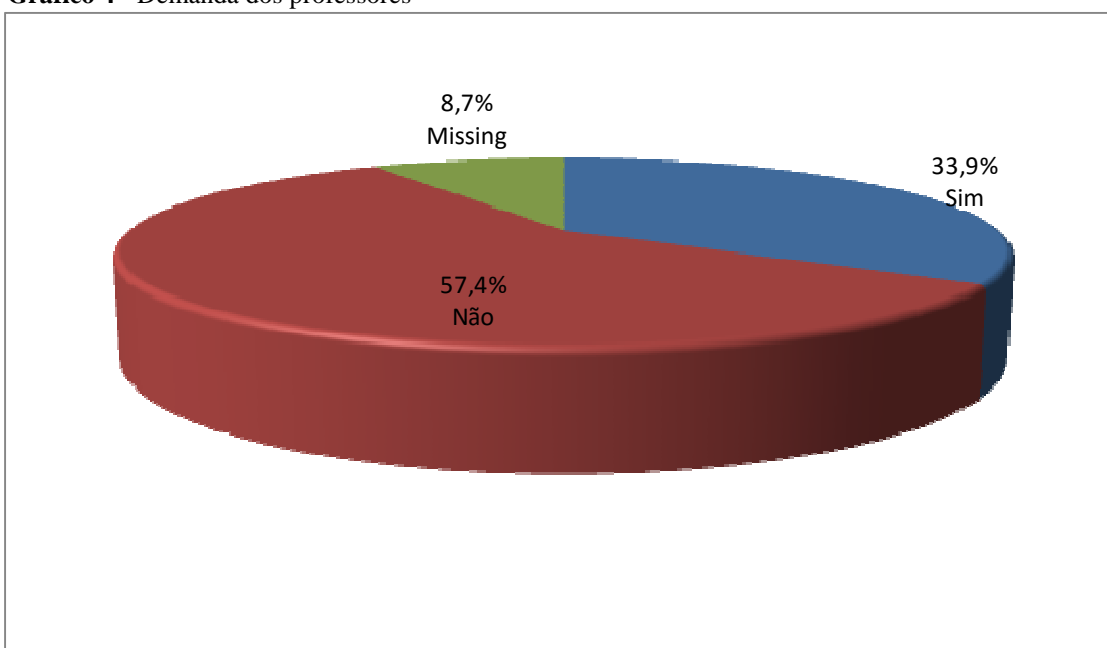
Mesmo tendo uma autonomia, a educação musical escolar deve perpassar por vários aspectos inerentes à experiência e vivência musical dos alunos dentro de um contexto relacionado à cultura, valorizando a diversidade local e favorecendo as múltiplas atividades. O próprio CNE acredita que essa forma de ensino da música na escola é pertinente para promover a interação entre a escola, educador, aluno e sociedade, para que a formação musical do indivíduo seja construída e edificada ao longo de sua vida escolar e amplie sua maneira de se relacionar com o mundo. Por isso, “[...] pretende-se promover vivências musicais variadas, articulando-as às experiências musicais cotidianas dos estudantes, próprias das suas culturas e também produções musicais de outras realidades” (BRASIL, 2013, p. 6).

Com essas sugestões, haverá uma inclusão musical por parte de toda a comunidade escolar, pois, “Com essa definição das Diretrizes, fica estabelecido que as atividades musicais realizadas como conteúdo curricular devem atender todos os alunos, sem qualquer tipo de

seleção / exclusão” (QUEIROZ, 2014, p. 2), e ao mesmo tempo Queiroz (2014, p. 3) afirma que “A presença desse tópico no Documento do CNE demonstra o reconhecimento de que as aulas de música devem ser realizadas em espaços adequados, que contribuam para o desenvolvimento pleno das atividades musicais escolares”.

As atividades musicais, ao serem desenvolvidas pelos educadores, após uma ampla busca, reflexão, avaliação e ação, possibilita aos alunos, uma experiência musical construída a partir das concepções dos educadores, mas a demanda de professores ainda não atinge todas as escolas. O Gráfico 4 mostra a quantidade de professores de Música do quadro permanente da SME - Natal, mostrando a realidade nas escolas municipais de Natal.

**Gráfico 4** - Demanda dos professores



Fonte: Carvalho (2014)<sup>20</sup>.

Esse percentual demonstrando não ter professores suficientes para o ensino de Música em todas as 72 escolas, podem sugerir alguns aspectos: a falta de concurso público; a formação continuada direcionada aos professores; o não conhecimento da realidade por parte da Secretaria. O CNE é enfático ao afirmar que é obrigação das secretarias de educação “[...] realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música” (BRASIL, 2013, p. 9), para tentar resolver as lacunas existentes por falta de professores. Com isso,

Essa ênfase minimizará um problema que vem comprometendo a atuação de professores de música em todo o Brasil, haja vista que diversas Secretarias

<sup>20</sup>Documento não paginado.

de Educação vinham mantendo a contratação de professores de artes, não abrindo vagas específicas para docentes licenciados em música. (QUEIROZ, 2014, p. 3).

A Secretaria de Educação do município de Natal, como já mencionamos, está ciente da importância de se promover concursos com provas específicas nas áreas do conhecimento. A mesma Secretaria promove uma formação continuada de seus educadores artísticos, de forma que não é direcionada a área específica. A formação se destina a todos os educadores com Licenciatura em teatro, música, dança e visuais, mostrando assim, uma ambiguidade entre a contratação e a formação continuada dos educadores. “[...] as Diretrizes especificam que compete às secretarias de educação o estabelecimento de diversas outras ações com vistas a promover a formação e a prática de docentes no ensino de música” (QUEIROZ, 2014, p. 3). Com isso, a Secretaria de Educação proporciona uma formação continuada destinada às áreas específicas dos educadores e não pensando em uma formação polivalente. O professor de Música também faz parte dessa formação continuada oferecida pela Secretaria. Essa formação pode ampliar a capacidade de o professor relacionar seu conhecimento na área específica com os diversos saberes construídos ao longo da vida, ou seja, sua concepção de ser professor de Música.

A formação continuada é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens. Uma integração ao cotidiano dos professores e das escolas, considerando a escola como local da ação, o currículo como espaço de intervenção e o ensino como tarefa essencial. É um *continuum*. [...]. Na formação continuada, a articulação de saberes dos professores, dos alunos, da comunidade e as informações veiculadas pelos meios de comunicação fortalece a docência nas situações simples e complexas que ocorrem a complexidade da sala de aula [...]. (COUTO, 2005, p. 14-15, grifo do autor).

Essa visão de Couto (2005) mostra que as inter-relações, intra e extraescolares, possibilitam uma visão maximizada dos saberes constituídos na concepção do professor, levando em conta todos os aspectos inerentes ao saber aprender para saber ensinar. Essa forma de construir conhecimento aponta que a formação continuada é uma etapa das reflexões do conhecimento, por parte do educador, articulada com sua prática pedagógica. Segundo Pierson e Souza (2005, p. 91), “Esta concepção de formação de professores destaca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor”. Da mesma forma, Damasceno e Monteiro (2005, p. 196) confirmam esse pensamento afirmando que:

[...] investir na formação desses é imprescindível, mas não é qualquer formação, é uma formação pautada em uma concepção que supere à lógica da racionalidade técnica, ou seja, um pensamento e proposta de formação para que os professores possam refletir e agir sobre e no seu trabalho pedagógico.

As concepções educacionais que se constituem sobre a base de um pensamento reflexivo, minucioso e complexo sobre o ato de ensinar, adquiridos em diversos espaços, buscam explicações às finalidades, os valores que expressam uma formação do indivíduo que está inserido no mundo. Os educadores, ao buscar conhecimentos iniciais e adquiridos no decorrer da vida docente, possibilitam relacioná-los aos conhecimentos constituídos de suas experiências, crenças, valores sobre os vários aspectos envolvidos no processo educativo que estabelecem um diálogo entre a educação e a sociedade. Segundo Bellochio (2003, p. 23):

[...] não podemos falar de uma concepção única para a formação do professor de educação musical, temos que ter flexibilidade suficiente para mudar, a partir do diagnóstico e da formação do perfil profissional desejado por uma determinada unidade formadora. É necessário assumir que se trata de uma concepção não universalista, mas, com isso, não quero dizer que não deva existir uma matriz curricular que contemple conhecimentos mínimos para a área, a saber: conhecimentos sobre e para a música e conhecimentos sobre e para a educação, trabalhados de modo integrado.

Acreditamos que considerar todos os saberes, que constituem a concepção do educador no exercício da profissão, é um ato educacional. Quando a concepção é adquirida, identificam-se as múltiplas formas de relacionar os saberes docentes. Com isso, o educador, mesmo utilizando os métodos, regras e procedimentos, pode desenvolver uma reflexão avaliativa, visando uma intencionalidade à práxis educativa e garantir uma construção dialógica do conhecimento. Com isso, a busca pela aquisição da concepção, para exercê-la de forma consciente na educação, será inspirada pela pertinência da formação humana conduzida pelo professor.

#### **4 PERFIL DOS PROFESSORES DE MÚSICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DO NATAL / RN**

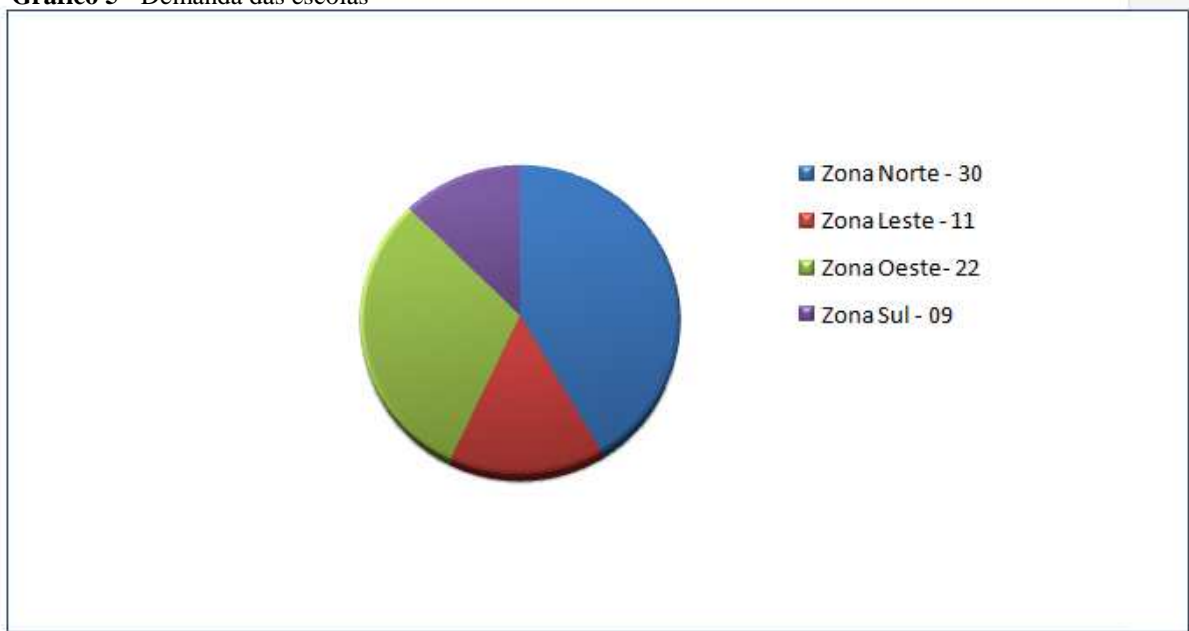
Um dos fatores preponderantes para uma análise de dados sobre concepções dos professores da Educação Musical do município de Natal é compreender qual é o perfil de formação dos educadores musicais, no que diz respeito a vivências musicais, atividades musicais extraescolares, formação e vivências culturais (leitura, o que ouve, gosto musical, etc.), as diversas atividades pedagógicas em sala de aula, os diversos espaços de aprendizagem e atuação desse professor. Abranger o perfil de formação nos permite compreender a trajetória do professor, como também, entender como foram formadas suas concepções, que serão analisadas neste trabalho. Por isso, Bellochio (2003, p. 18-19) afirma que:

É preciso entender a condição da profissão do professor para além da formação inicial e, dessa forma, potencializar a própria vida do professor, em suas práticas educativas e formação permanente, como indicador de suas tomadas de decisões, escolhas, habilidades e competências profissionais. O sentido da formação profissional estende-se, assumindo-se em constante construção e reconstrução.

Essa gama de informações / especificidades, que foram apresentadas pelos educadores no questionário, nos possibilitou uma construção da concepção do educador musical sobre o ensino de Música na Educação Básica. Isso nos permitiu analisar através de coleta de dados a complexidade que rodeia essa aquisição. Ao tratar sobre esse assunto, refleti que a trajetória do professor é importante para que se constitua sua concepção de educador musical. Conhecer o perfil do educador musical que atua na rede municipal de ensino da cidade do Natal ampliará nossa análise dos dados.

Como mencionamos no capítulo 3, em Natal existem 72 escolas de ensino fundamental, divididas nas quatro regiões geográficas do município: Norte, Sul, Leste e Oeste. Os níveis de escolaridade que abrangem as escolas do município de Natal são: ensino infantil, fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Há uma grande demanda dos alunos nos bairros periféricos, onde se situam essas escolas.



**Gráfico 5** - Demanda das escolas

Fonte: NATAL, ([20--])<sup>21</sup>.

A maioria das escolas se situa na Zona Norte de Natal e atende o maior número de alunos da cidade. Todas as escolas têm suas características de acordo com sua realidade: quantidade de alunos, salas de aula, quadra de esporte, área de lazer, dentre outros espaços. Essas escolas são regidas pela SME do município de Natal / RN e atendem a diversos bairros da capital potiguar. Todas as escolas possuem programas e projetos que impactam diretamente no funcionamento das mesmas:

- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE);
- Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE);
- Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Programa Mais Cultura;
- Programa Mais Educação;

Esses Programas auxiliam no funcionamento escolar, pois os recursos do Governo Federal possibilitam à gestão e à comunidade escolar administrá-los com autonomia, dando prioridades à realidade de cada escola. Segundo Queiroz e Penna (2012), o PDE, por exemplo, tem o objetivo de identificar e solucionar problemas relacionados diretamente com a escola. Por isso,

Tendo a Educação Básica como prioridade, o Plano prevê várias ações que visam identificar e solucionar os problemas que afetam diretamente a Educação brasileira, visando, entre outros aspectos, a melhoria da qualidade

<sup>21</sup>Documento online não paginado.

de ensino [...]. [...] o Plano prevê, também, a implementação de ações visando combater os problemas sociais que inibem o ensino e o aprendizado no país e, neste sentido, defende a educação integral. Assim, o Programa Mais Educação também integra as ações do PDE, que, em seu conjunto, deverão ser desenvolvidas de modo articulado pela União, estados e municípios (QUEIROZ; PENNA, 2012, p. 98).

Assim, os Programas de Incentivo à Cultura e Mais Educação possibilitam a permanência dos alunos em tempo integral nas escolas participando de oficinas no contra turno escolar, nas diversas atividades musicais e esportivas, diminuindo assim, o risco social gerado por estar à **margem** da sociedade.

As escolas municipais funcionam nos três turnos, sendo divididas as atividades assim:

- Matutino – Fundamental I – do 1º ao 5º ano;
- Vespertino – Fundamental II – do 6º ao 9º ano;
- Noturno – EJA – Níveis I, II, III e IV.

Os níveis de escolaridade da EJA correspondem ao 6º, 7º, 8º e 9º anos respectivamente. Esse nível de ensino é oferecido àqueles estudantes que estão fora da faixa etária prevista para o ensino fundamental. Os docentes que ministram aulas nas escolas de Educação Básica do município de Natal são de diversas áreas do conhecimento, mas, em sua maioria, são os pedagogos que lecionam do 1º ao 5º e na EJA. Os outros educadores são de áreas específicas como: Educação Física, Ensino Religioso, Matemática, Português, História, Biologia (Ciências), Inglês, Geografia, Informática, Artes (Dança, Música, Teatro e Visuais).

O PPP determina a particularidade de cada escola sendo reconhecida pela sua identidade e mostra caminhos para um ensino com qualidade. Toda a comunidade escolar tem objetivos que desejam conseguir e metas a cumprir. O conjunto dessas pretensões, bem como os meios para consolidá-las, é o que dá configuração e existência ao PPP. Dessa forma, Veiga (2007, p. 14) afirma que “A principal possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”.

A sigla que representa o nome está assim definida após reflexão nas palavras de Veiga (2007):

- **Projeto** - reúne propostas de ações sólidas a dar cumprimento durante determinado período de tempo pelo Conselho Escolar.
- **Político** – a escola é espaço de formação de cidadãos que atuarão na sociedade de forma individual ou coletiva, recomendando os direcionamentos que ela vai seguir.

- **Pedagógico** – organiza e sistematiza as atividades e os projetos imprescindíveis ao processo de ensino e aprendizagem.

Toda a comunidade escolar participa da construção dos PPP: gestores, professores, funcionários, alunos e famílias. Essa forma democrática de se construir diretrizes para o funcionamento da escola se torna uma maneira de se juntar todos os segmentos que constituem o espaço formador. Mas a escola só funciona quando existem funcionários e professores suficientes para a demanda. A SME / Natal é responsável por oferecer concursos públicos e preencher as vagas existentes nas escolas.

#### **4.1 Polivalência em artes: um desafio a ser ultrapassado**

No ano de 2010, a SME / Natal promoveu um concurso público no qual a polivalência era privilegiada. Mas a UFRN foi à Secretaria de Educação do município de Natal e apontou que já existia o curso de Licenciatura Plena em Música desde 2005 e, com uma pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Música (GRUMUS) / UFRN conseguiu retificar o concurso para professores específicos na área de Arte. Isso gerou um diálogo entre a UFRN e a SME / Natal. O diálogo gerou uma discussão e mudança no Edital do concurso público, com a separação das áreas nas linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Mas, em contrapartida, a UFRN deveria oferecer cursos de especialização e formações continuadas aos professores da rede municipal. Segundo Mendes e Carvalho (2012, p. 121):

Em Natal, o ensino de música foi implementado como componente curricular nas escolas do município no ano de 2010, a partir de uma ampla discussão junto à Secretaria de Educação do Município - SME na qual usamos diversos argumentos, entre eles a obrigatoriedade estabelecida pela Lei 11.769/08 [...].

Essa mudança no Edital aumenta a discussão sobre a importância de se ter um professor específico na linguagem artística. O profissional formado em sua área específica possibilita uma melhoria na articulação dos conhecimentos através da formação continuada e essa formação é um desafio na contemporaneidade. Mota e Figueiredo (2012, p. 274, grifo do autor) afirmam que:

Se a educação é parte de um *continuum* que se transforma constantemente, adaptando-se – ou não – às necessidades dos mais variados contextos, a formação de professores também é parte indissociável deste processo. Formar professores de música, portanto, também se insere nos desafios da

educação contemporânea, com o principal objetivo de tornar estes profissionais cada vez mais competentes como educadores.

Com isso, a concepção dos professores de Música tem relação direta com seus saberes racionais e os experienciais. Torna-se imprescindível uma formação que proporcione ao educador uma reflexão sobre sua concepção relacionada com questões que permeiam a docência na Educação Básica.

No que diz respeito à quantidade de professores de Educação Musical, a rede municipal de ensino conta com 33 professores de Música efetivos<sup>22</sup>, distribuídos em escolas de ensino fundamental na rede municipal de ensino. Mesmo considerando o concurso público ofertado pela SME / Natal, onde 86 professores foram aprovados e desse total, 66 professores foram convocados<sup>23</sup>, os dados não apontam para uma ampliação do quadro de educadores nas escolas municipais, pois desse total, muitos educadores foram exonerados<sup>24</sup> por diversos fatores: estudo, aprovações em concursos federais, Pós-Graduação, mudança para outros estados etc. Embora não tenhamos dados oficiais, os dados coletados fazem crer que 33 professores foram exonerados. Esses dados foram levantados a partir de entrevistas, indicações de pessoas e comparação entre listas de professores atuantes em 2013 com a lista atual.

O número de educadores musicais ainda é insuficiente para atender a todas as escolas da rede municipal de ensino. Ter professores especialistas em Música atuando nas escolas é um grande avanço. Esses dados não correspondem ao número de professores em relação ao número de escolas, pois o professor tem uma carga horária de vinte horas semanais a ser cumprida e, às vezes, o educador precisa ensinar em duas ou três escolas para cumprir essa carga horária.

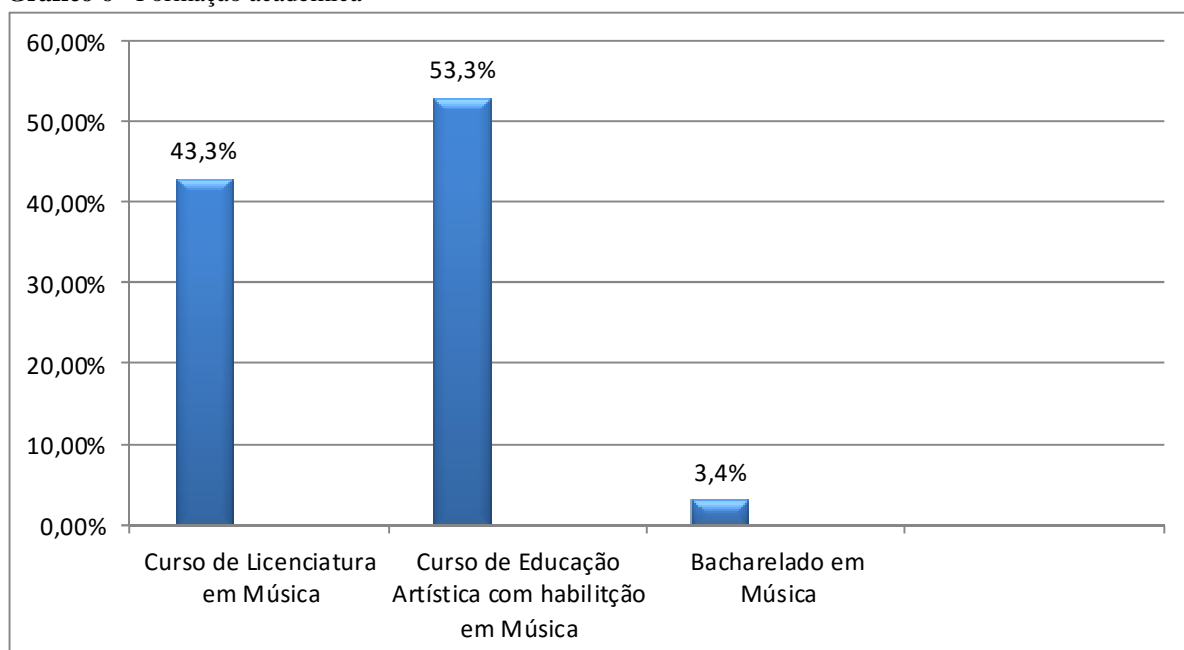
Para traçar o perfil dos educadores musicais na rede pública municipal da cidade do Natal, aplicamos trinta e três questionários enviados por e-mail e recebemos trinta e um questionários respondidos. Através dos questionários, destacamos que a maioria dos educadores musicais tem sua formação acadêmica em Educação Artística com habilitação em Música. Mesmo nossa pesquisa sendo de caráter qualitativo, os dados quantitativos também nos ajudam a entender esse universo dos educadores musicais em Natal. Vejamos o Gráfico 6:

---

<sup>22</sup>Foram convocados mais 10 professores após o recebimento dos questionários respondidos pelos professores que não entrarão na pesquisa.

<sup>23</sup>Última convocação dos professores de Música pela SME / Natal foi dia 27 de junho de 2014. (NATAL, 2014).

<sup>24</sup>Essas exonerações foram publicadas em vários números no Diário Oficial do Município (DOM) do município de Natal.

**Gráfico 6** - Formação acadêmica

Fonte: O autor (2015).

O Gráfico 6 nos aponta a uma realidade que vem sendo determinada por muitos anos, desde a Lei 5.692/71<sup>25</sup> (BRASIL, 1971), quando foi criado o curso de Educação Artística com formação superior, obtendo o título de Licenciado para lecionar no Ensino Básico brasileiro. O curso de Educação Artística foi dando lugar aos cursos de Licenciatura plena nas quatro linguagens artísticas. Na UFRN, por exemplo, o Curso de Licenciatura em Música foi criado no ano de 2004 oferecendo 20 vagas oriundas de vestibular (BRASIL, 2004). A primeira turma entrou no Curso ano de 2005. Hoje o Curso oferece 50 vagas anuais.

O curso de Educação Artística com habilitação em Música deixou de existir em 2008 na UFRN. Entretanto, vem aumentando o número de educadores musicais que concluem sua Graduação e isso é um ponto positivo, pois nos próximos concursos públicos esse percentual pode se reverter, e as escolas podem ter um professor profissional em sua linguagem artística de formação. O curso de Graduação em Música promovido pela Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) tem o objetivo norteado no tripé da UFRN: Ensino, Pesquisa e Extensão. Dessa forma, a Graduação em Música será capaz de:

- Habilitar profissionais aptos a atuar de forma articulada na Educação Básica, em Instituições de ensino específico de Música, bem como, nos campos instituídos e emergentes;

<sup>25</sup>“Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971).

- Viabilizar a pesquisa científica em Música visando à criação, compreensão e difusão da cultura musical e seu desenvolvimento;
- Possibilitar a formação do profissional competente no sentido da capacitação artística, científica e política, envolvendo o domínio dos conteúdos das metodologias, das técnicas, das habilidades específicas, mediante uma intervenção crítica e participativa na própria realidade. (BRASIL, 2004, p. 14).

Segundo Mendes e Carvalho (2012), o educador tem que ter uma base de conhecimentos inerente à sua formação, podendo assim, desempenhar sua função pedagógica adequada, pois,

[...] Existem questões técnicas. Cada linguagem artística domina um conjunto distinto de técnicas. Não há como esperar que o profissional das Artes Visuais tenha condições de ministrar uma boa aula de música, teatro, ou dança se em sua formação ele não teve uma base sólida para lidar com esses conteúdos. (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 122-123).

Ratificando, Penna (2007a, p. 50) afirma que “[...] a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical [...]”. Com a mudança da prática polivalente para a formação específica, os saberes inerentes à formação das concepções são adquiridos e refletidos nos sistemas formadores, seja ele nas IES e/ou escolas.

A formação específica é uma forma de amenizar os efeitos da polivalência. Segundo Bellochio (2003, p. 18), aprimorando a formação do educador musical, aumenta a possibilidade da construção de sua própria concepção, pois “Por certo não é uma relação simplista, em que a lógica desembocaria na equação: ‘se melhorar a formação do professor, no caso do professor de Educação Musical, os problemas da área, automaticamente, estarão resolvidos’”. Corroborando, Queiroz e Marinho (2005, p. 83) afirmam que:

Temos que buscar novas concepções, (re)definir conteúdos e objetivos, ampliar as dimensões pedagógicas e, principalmente, considerar e contemplar a diversidade da área, entendendo que não é mais concebível pensar em cursos que promovam uma formação restritiva e unilateral, formando profissionais com uma visão limitada e elitista do fenômeno musical. É preciso, de fato, encontrar estratégias e caminhos que deem aos professores de música os conhecimentos necessários para atuar de forma competente no seu campo de trabalho, o que somente será possível a partir de propostas de formação abrangentes, que tratem a música de forma ampla e contextualizada com as realidades e as necessidades de cada universo educacional.

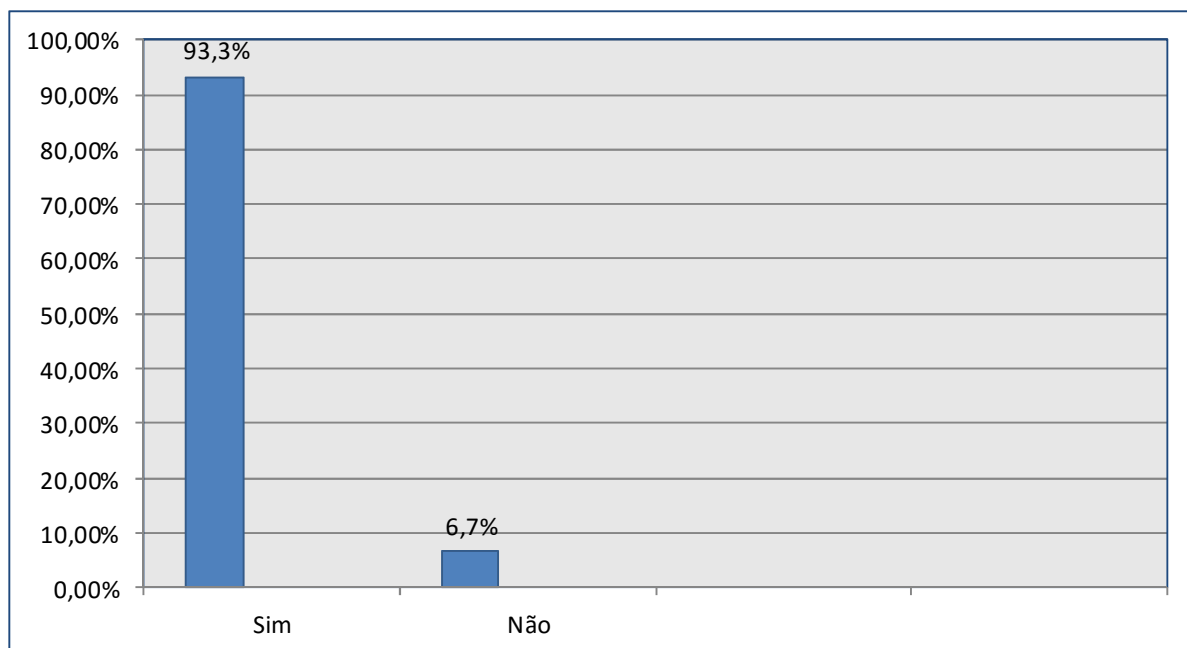
Oportunizando a formação propedêutica aos educadores musicais, as IES possibilitam aos professores uma visão holística da Educação Musical na Educação Básica. Mas, sua formação específica envolve questões que estão acima de modalidades de Graduação. Representa uma preparação característica, com componentes próprios, de uma linguagem dentro da grande área, a Arte.

O professor, em sua formação continuada, busca obter elementos que possam servir como crescimento profissional e melhorar seu desempenho como docente. Por isso, qualificar-se é tão importante quanto à formação inicial.

Além disso, a formação continuada é tema relevante neste sentido, pois a formação nos anos de graduação nunca é completa e definitiva. O profissional da educação é alguém que está constantemente se atualizando, refletindo, conhecendo e ampliando suas áreas de atuação e isto implica na necessidade de formação contínua em todos os campos educacionais em busca de uma educação com qualidade. (FIGUEIREDO, 2013, p. 47).

Uma grande maioria dos educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal busca qualificação. Uma formação continuada é um mecanismo de busca constante pelo conhecimento. A formação continuada é preponderante para a qualificação desse profissional e o desdobramento disso é um ensino de mais qualidade na Educação Básica, pois “A formação contínua de educadores que trabalham com ensino de música na escola, requer pesquisa e desenvolvimento de projetos que levem em conta o educador, o contexto de sua vida e de seu trabalho” (FERNANDES, 2012, p. 132).

Uma das possibilidades de busca pela qualificação profissional é a Pós-Graduação. Os educadores da SME estão mostrando que essa realidade de crescimento é possível e verdadeira. Quanto mais há uma busca pela qualificação por parte dos educadores musicais, aumenta também a responsabilidade da IES em oferecer essa formação. Vejamos o Gráfico 7 que ilustra essa realidade:

**Gráfico 7-** Formação continuada dos educadores musicais

Fonte: O autor (2015).

Essa formação oferecida pela UFRN em nível de Especialização, *Lato Sensu* em Educação Musical na Educação Básica, oferece 44 vagas a professores da rede pública de ensino da cidade do Natal. A Especialização é um investimento por parte do professor para ampliar seus saberes docentes e, ao mesmo tempo, receber o título de Especialista em Educação Musical na Educação Básica. Recentemente, a Especialização está sendo financiada pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica (RENAFOR) / Ministério da Educação (MEC) / UFRN. Na última turma da Especialização em Educação Musical, no ano de 2013, o MEC ofertou um curso gratuito para os professores da rede pública de ensino. Essa oferta gratuita possibilitou o ingresso de educadores de outras áreas do conhecimento.

Um dado importante a ser esclarecido é que do total de 33 professores de Música, da rede municipal de ensino da cidade do Natal, quatro educadores musicais estão cursando o Mestrado acadêmico em Educação Musical promovido pelo PPGMUS / UFRN<sup>26</sup>. Esse dado relevante aponta que a Especialização está sendo apenas o início da Pós-Graduação, pois a

<sup>26</sup>“O Programa foi aprovado pela Resolução Nº 069/2012 [do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão] (CONSEPE), de 05 de junho de 2012 e oferece curso em nível de Mestrado (acadêmico) atuando em duas linhas de pesquisa. Na linha de pesquisa **Processos e dimensões da formação em Música** temos professores que atuam na orientação e pesquisa sobre a formação em Música, tanto na perspectiva de formação do aluno, quanto da formação do professor. Poderão ser aceitos nesta linha estudos da formação musical em diversos contextos e dimensões, contemplando práticas e saberes relacionados ao ensino e aprendizagem da Música na atualidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE, [201-]).



quantidade de professores da rede pública de ensino realizando o concurso do Mestrado em Música aumentou, e possivelmente mais professores conseguirão êxito nas próximas edições.

Os dados revelam também que os professores de Música da rede pública municipal de ensino da cidade do Natal, estão preocupados com sua formação, sua ascensão profissional. No entanto, devemos observar outros aspectos que estão inseridos nessa busca. Existe na SME um plano de carreira do magistério que permite ao professor através de uma Pós-Graduação crescer profissionalmente, ou seja, há um impacto na rede municipal, e a legislação prevê no plano de cargos e salários um acréscimo de 20% no salário do professor na mudança de nível de N1 para N2. Segundo NATAL (2004, p. 2):

Art. 10 - Nível é o conjunto de profissionais do magistério, ocupantes do cargo efetivo de professor, com o mesmo grau de formação ou habilitação em que se estrutura a carreira correspondendo a: I - Nível 1, formação em curso superior de licenciatura plena, com habilitação específica para o magistério da educação básica; II - Nível 2, formação em curso superior de licenciatura plena, com habilitação específica para o magistério da educação básica e diploma de pós-graduação na área de educação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado.

Vemos que a SME está, de certa forma, incentivando seus educadores ao crescimento profissional e salarial. Buscar uma renovação de sua prática educacional deve ser uma opção por parte do educador para resolver problemas de sua formação inicial. Segundo Penna (2007a, p. 54-55):

[...] afinal, a licenciatura é apenas a formação inicial, sendo que a docência exige uma contínua renovação – o que implica o comprometimento e autonomia do licenciado em conduzir sua formação em processos de aprendizagem contínua, atendendo às necessidades de sua própria prática profissional [...]. [...] sendo indispensável, para essa renovação, a postura constante de indagação e reflexão, aprendidas com a pesquisa.

Essa forma de pensar a formação profissional e relacioná-la à busca de uma renovação nas atitudes e nas ações pedagógicas fornece elementos para que o professor possa refletir sobre suas atitudes como educador e, ao mesmo tempo, aumente suas concepções sobre o ensino de Música na Educação Básica. Corroborando, Nóvoa ([1992]) aponta o desenvolvimento pessoal e profissional onde se constrói uma identidade através de suas concepções, formações, saberes e práticas docentes, pois,

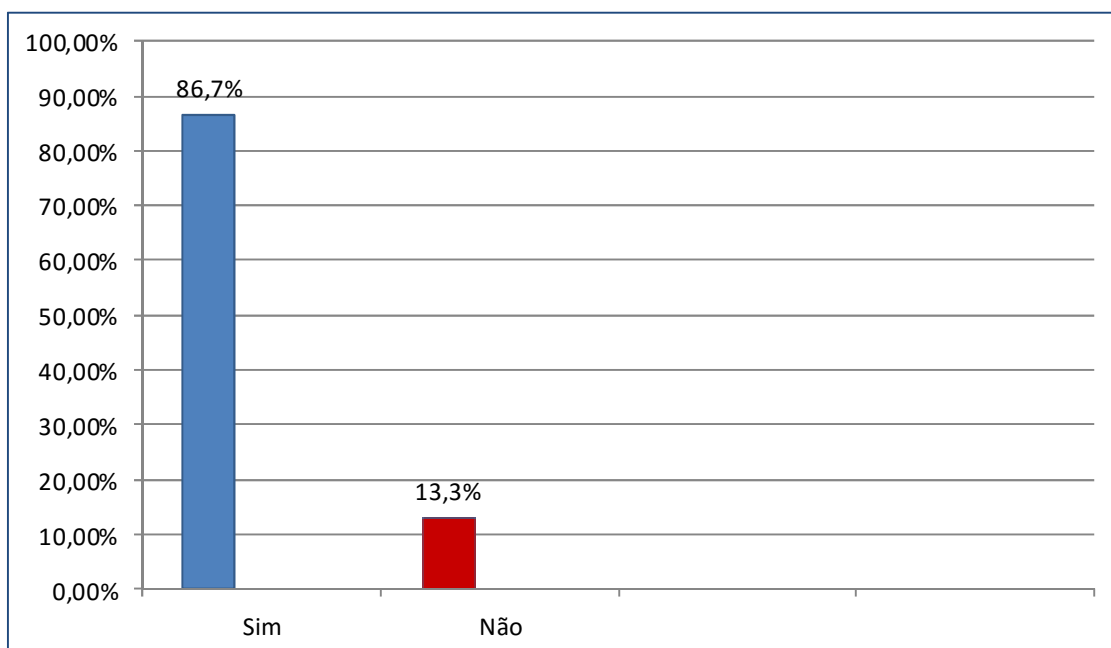
A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as

dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, [1992])<sup>27</sup>.

Com isso, estar em processo contínuo de formação proporciona uma ampliação dos conhecimentos, análise reflexiva e ações construtivas por parte do professor, novas concepções sobre o ensino de Música na Educação Básica e o crescimento profissional.

Outro aspecto que faz parte da formação continuada é a participação dos educadores musicais nos eventos, encontros, fóruns, formações continuadas e os cursos de aperfeiçoamento. Não é aplicável apenas para um aperfeiçoamento da carreira docente, mas também gera um acréscimo de 5% no salário dos professores a cada dois anos, constituindo-se pela mudança de letra alterando a Classe. A legislação da SME afirma essa mudança no “Art. 11 - Classe é a posição dos profissionais do magistério, ocupantes do cargo efetivo de professor, nos níveis de carreira referente a fatores de desempenho e qualificação profissional, designadas por letras de ‘A’ a ‘P’” (NATAL, 2004, p. 3). O Gráfico 8 mostra que os professores também participam de eventos: seminário, atualização, treinamento, reciclagem, simpósio, oficina, em que tivesse contemplada a Educação Musical, reunião de planejamento, congresso, fórum, etc., para se qualificarem e conseguirem melhorias salariais:

**Gráfico 8** - Formação complementar



Fonte: O autor (2015).

<sup>27</sup>Documento online não paginado.

Essa questão salarial muitas vezes é um ponto determinante para que o profissional procure se qualificar. A questão salarial está longe de ser a ideal, mas todo e qualquer incentivo pode compensar outros desafios existentes na realidade escolar. Segundo Martins (2005, p. 144-145):

Quando se discute, atualmente, a qualidade da escola pública, na literatura da área, duas perspectivas de análise se colocam. [...] são assinalados como fatores que pesam bastante: os baixos salários dos profissionais do ensino; as más condições de trabalho; a ausência de infra-estrutura física de qualidade, nas redes de escolas; a ausência de planos de carreira e salário que transforme o magistério em profissão que possa ser exercida em condições dignas.

Essa valorização possibilita ao educador ir aos diversos cursos oferecidos ao longo do ano pelas IES, SME, dentre outros, oportunizando mais uma ferramenta de busca pelo conhecimento, ampliando sua formação. Ao questionar os professores sobre sua participação em congressos, seminários, curso e simpósios, 86,7% indicaram a presença do educador nesses eventos. Possivelmente esse dado se dá devido ao intenso trabalho da UFRN junto à SME / Natal, ofertando curso de formação continuada. Por isso,

A presença da universidade criando meios para a formação docente (inicial e continuada) é um dos recursos mais importantes de assessoramento. Isso não só incentiva os novos ingressos no curso de graduação em música, como desperta um estado de segurança nos professores já atuantes que passam a se sentir amparados com informações, materiais para suporte e a clareza de que a área de música é séria e comprometida. Com isso as redes se sentem fortalecidas para enfrentar o desafio da inclusão da música na escola (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 129).

Corroborando, Bellocchio (2003, p. 17) afirma que:

Debater sobre ‘formação: qual concepção’ implica pensar tanto no espaço da formação como no espaço da atuação e da profissionalização do professor. A concepção de formação, de forma histórica, está intrinsecamente relacionada com o perfil do egresso do sistema formador e suas possibilidades de atuação profissional, seja na escola ou fora dela.

A formação continuada oferecida pela academia é uma possibilidade de o educador poder construir uma ponte entre sua formação inicial e continuada refletindo sobre suas concepções e práticas. O projeto do Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (PROFOCO), o qual foi aprovado pelo MEC na chamada pública integrada

Secretaria de Educação Básica (SEB) / Secretaria de Educação Especial (SEESP) / Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) / Secretaria de Educação Fundamental (SEF), tem o nome de projeto *Continnum*. Um dos cursos oferecido é a Oficina de Educação Musical, promovida pela UFRN, sendo patrocinada pelo MEC que, nos anos de 2010, 2011, 2012 e 2013, ofertou 200 vagas por ano para diversas cidades do RN. Essa formação foi oferecida aos professores da rede pública municipal e estadual. O curso era dividido em três módulos:

- 1º Módulo – Pedagogias e fazeres I – musicalizar o professor;
- 2º Módulo – Pedagogia e fazeres II – refletir sobre a música na escola;
- 3º Módulo – Pedagogia e fazeres III – priorizar a autonomia do professor.

Essa formação possibilitou aos educadores musicais ampliar seus conhecimentos, bem como promoveu junto aos pedagogos, desenvolver habilidades musicais que posteriormente seriam trabalhados em suas turmas de educação infantil, ensino fundamental e EJA. Sendo assim,

[...] podemos estabelecer como objetivo geral que o processo de professores em formação continuada visa possibilitar a aquisição de saberes relacionados diretamente com a prática profissional para uma nova compreensão do saber fazer, da relação pedagógica e do contexto educacional. Passa a ser compreendido como um processo de aprendizagem permanente em que se busca a interação entre saberes práticos e teóricos ligados ao desenvolvimento profissional, e que quando acontece num sentido colaborativo. Cada sujeito contribui não só com sua aprendizagem, mas também para a aprendizagem dos outros com quem partilha profissionalmente. Assim aprendizagem é entendida como um processo cognitivo associado a um mundo de significações que são reconstruídas na diversidade de opiniões. (PALMA; PALMA; BUSTO, 2005, p. 291).

Essa ação formadora promove e amplia as possibilidades de o educador pensar nas melhorias relacionadas à sua prática docente através de suas concepções. Outras formações promovidas pela UFRN são os congressos, fóruns, eventos, mesas redondas, dentre outros. A EMUFRN está desenvolvendo ações para que os educadores musicais possam conhecer as realidades, novidades, discussões, oficinas, congressos em nível local, regional, nacional e internacional, onde se discute o ensino de música na escola, bem como outros temas relacionados à área de Música. Com isso, pode-se compreender qual é a função da música na escola.

A SME também promove uma formação continuada para professores de Artes, ofertando um aprimoramento nas quatro linguagens artísticas. Essa formação se dá a cada

quinze dias, no dia de planejamento dos professores de Arte, com quatro horas de duração, durante todo o ano letivo. Essa formação é dividida em linguagens, mas todos os educadores podem participar. Os temas oferecidos são relacionados às práticas artísticas em sala de aula e os professores formadores são específicos nas linguagens. O Curso tem a finalidade de ampliar o conhecimento do professor dando oportunidade de o mesmo apresentar atividades que deram certo em sala de aula. Essa troca de saberes e experiências dá aos educadores uma maneira reflexiva de tratar os conteúdos, relacionando-os com a realidade de sua escola.

Há uma ampla possibilidade de busca pela aquisição do conhecimento por parte dos educadores musicais que ao mesmo tempo se qualificam e ampliam suas expectativas financeiras. A parceria entre UFRN e SME / Natal possibilita uma minimização entre a formação inicial e a continuada do educador. Participar ativamente desse processo é um grande passo na busca de reflexões e práticas para a Educação Musical. Com isso, ampliam-se suas concepções no ensino de Música na Educação Básica.

#### **4.2 Relacionando concepções de educadores musicais a outras experiências**

Ao constituir sua concepção sobre o ensino de Música na Educação Básica, o educador musical expressa as diferentes formas de experimentar e vivenciar a música na escola. Essa constituição é possível pelas diversas experiências adquiridas no decorrer de sua vida, profissional. Queiroz e Marinho (2007, p. 70) afirma que:

Somente promovendo experiências diversificadas de ensino da música no universo das escolas de educação básica é que poderemos proporcionar, a uma parcela significativa da sociedade, a oportunidade de vivenciar, experimentar e compreender o fenômeno musical nas suas distintas formas de expressão.

Cada competência adquirida é um grande passo dado pelo educador. O educador musical ampliará o universo musical do aluno se o mesmo utilizar suas experiências vividas em seu processo de formação, relacionando-as à sua prática em sala de aula construindo, assim, uma identidade oriunda de suas pesquisas, formações, vivências e reflexões que constituem suas concepções.

Como mencionado no capítulo 2, nós utilizamos questionários para identificar o perfil dos educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal. Enviamos os mesmos por e-mail e, ao responder aos questionários, os educadores puderam expressar suas

concepções nas perguntas abertas. Com isso, analisamos além dos dados quantitativos, fornecidos pelos questionários, os conteúdos respondidos pelos educadores musicais<sup>28</sup>.

As questões expostas pelo Professor **A** afirmam que a sua aquisição de saberes se faz através de um processo complexo de formação relacionando-os as suas diversas formas de se constituir professor, pois “[...] eu adquiro diversos saberes a partir de estudos [pesquisa] e experiências vivenciadas na academia, na escola e nos cursos de formação continuada, bem como na minha própria história de vida que tem relação com o meu aprendizado musical” (PROFESSOR A, 2014)<sup>29</sup>. Como podemos observar, os saberes docentes do educador A foram adquiridos em diversos espaços de aprendizagem. Essa relação acontece ao mesmo tempo em momentos de formação docente e em experiências e, por isso, a concepção está relacionada à qualificação profissional, ou seja, sua formação inicial, continuada e suas experiências adquiridas ao longo da vida.

Outro depoimento confirma essa perspectiva de busca pelos saberes essenciais para utilizá-los na melhoria da prática docente utilizando também, as experiências vividas. O Professor **B** afirma que:

[...] além dos conhecimentos adquiridos durante a graduação, me especializei em Ensino de Música na Educação Básica (UFRN), ampliando os meus conhecimentos musicais na atuação como docente. Porém, como educador musical, o meu conhecimento tem sido aprofundado a cada dia através da prática em sala de aula, da experiência com os meus alunos, da pesquisa bibliográfica em livros, artigos e obras musicais. (PROFESSOR B, 2014)<sup>30</sup>.

O Professor **B** relata as várias competências adquiridas ao longo de sua formação continuada e, ao mesmo tempo, associa as experiências de seus alunos como parte de sua aquisição de saberes constituindo as concepções de formação docente. Através dessas declarações, percebemos que o educador está preocupado com sua formação e como essa formação influencia em sua ação pedagógica entrelaçando conhecimentos oriundos dos diversos espaços de formação. Queiroz e Marinho (2005, p. 91) afirmam que:

Ora lidam com as linguagens artísticas em uma ação recíproca, entre a sua própria maneira de ver e entender o mundo e a de seus educandos, ora lidam dialeticamente com o seu saber e querer e o saber e querer de seus educandos, ao mesmo tempo em que ocupam a posição de pesquisador,

<sup>28</sup>Todas as questões respondidas pelos educadores musicais foram realizadas por escrito, por isso preservamos o texto na íntegra, e fazendo referência a cada um deles por um pseudônimo com uma letra do alfabeto.

<sup>29</sup>Documento online não paginado.

<sup>30</sup>Documento online não paginado.

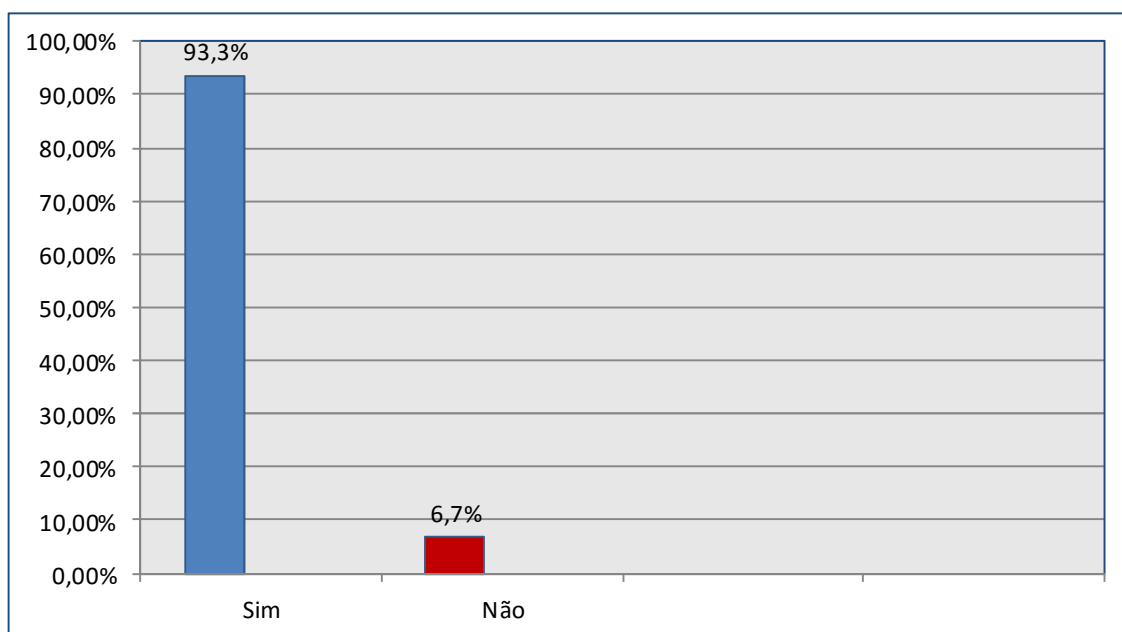
lendo, refletindo, questionando e questionando-se, reprogramando, alterando sua postura, suas concepções, buscando soluções para os impasses entre a prática e o anseio de acertar.

Marchesi (2008, p. 120) afirma que:

A identidade profissional não pode ser entendida como algo que se adquire no momento em que se inicia uma determinada atividade de trabalho, mas como um longo processo de experiências vividas, de encontros com os outros e de reflexão sobre a própria prática, sobretudo em uma época em que as mudanças na educação são permanentes.

Essa realidade, de associar seus saberes, experiências, ideologia, reflexão, formação, pesquisa e prática na constituição da sua concepção, revela que os educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal estão buscando melhorar seu desenvolvimento profissional, gerando mudanças ou sustentação de suas concepções sobre o ensino de música na escola. Ao refletir sobre esses aspectos, podemos afirmar que os professores estão conscientes da importância de sua docência. De ampliar o universo musical dos alunos através da construção do conhecimento. Com isso, verificamos que a maioria dos professores procura uma formação continuada e que os aspectos que fundamentam essa procura estão relacionados com suas experiências, tais como: realidade escolar, formações continuadas, pesquisa, dentre outros. Essas questões estão representadas no Gráfico 9:

**Gráfico 9** - Experiências docentes



Fonte: O autor (2015).

Essa teia de conhecimentos adquiridos ao longo da vida pelo educador é complexa, essencial para a sua visão da sociedade e a visão da sociedade em que o mesmo está inserido. Essa concepção é também voltada à prática docente. Por isso,

[...] entrevemos já aqui que a riqueza, a complexidade e a pertinência da nossa noção de máquina estão em interdependência recíproca com a riqueza, a complexidade, a pertinência da nossa concepção da vida e da sociedade, e que estas concepções interdependentes dependem também das concepções que orientam o nosso saber e dominam a nossa sociedade. (MORIN, 1977, p. 170).

Gauthier (1998, p. 331) argumenta que um

[...] profissional, ou seja, como aquele que, munido de saberes e confrontando a uma situação complexa que resiste à simples aplicação dos saberes para resolver a situação, deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico.

Com isso, um professor pesquisador possibilita a si mesmo uma ampliação na construção da sua concepção. Esse entrelaçamento das características docentes amplia a formação de concepções pelos professores. Os dados nos revelam que 100% dos professores que responderam ao questionário buscam a literatura para fundamentar suas atividades. Com isso, podemos afirmar que os professores estão buscando conhecimento, atualizando-se de forma a produzir suas atividades fundamentadas em pesquisas e reflexões para selecionar / criar as atividades que serão utilizadas em sala de aula.

Essa perspectiva está no depoimento do Professor **C** que afirma: “[...] para cada atividade selecionada a um amplo estudo sobre o conteúdo e suas possibilidades de aprendizagem” (PROFESSOR C, 2014)<sup>31</sup>. Corroborando, o Professor **D** assegura que: “[...] o professor pesquisador é aquele que sempre está inacabado, e em pesquisa. A sala de aula é seu campo de pesquisa e novas fontes bibliográficas sempre são bem vindas” (PROFESSOR D)<sup>32</sup>. Esse pensamento de estar atualizado faz parte do pensamento reflexivo para uma prática pedagógica significativa inserida na formação do educador gerando, assim, uma qualidade na educação. Hentschke; Azevedo; Araújo (2006, p. 51) afirmam que: “considerando que toda profissão necessita de um corpo de saberes que a caracterize, identificar a natureza dos

<sup>31</sup>Documento online não paginado.

<sup>32</sup>Documento online não paginado.

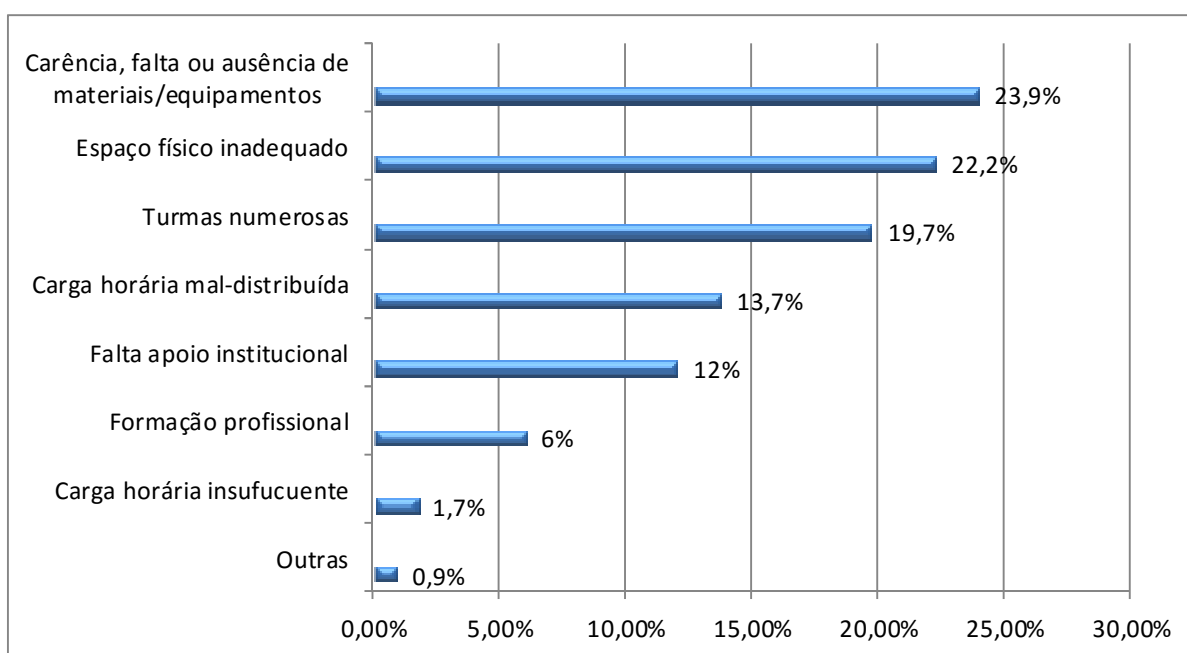


saberes docentes e o seu ‘repertório de conhecimentos’ é relevante para a valorização epistemológica, social e política da profissão de professor”.

Pesquisar para fundamentar é uma forma de construir os alicerces da concepção do educador musical entrelaçando saberes, ideias, experiências. Essa busca conjectura diretamente na prática do professor, pois 63,3% dos educadores afirmam que estão preparados para lecionar na Educação Básica. E isso refletirá na escola.

Uma parcela de 36,7% dos educadores se sente preparada parcialmente. Essa realidade indica que o professor, buscando a literatura, pesquisando, criando, ainda não se sente totalmente preparado para lecionar na Educação Básica. Isso é constatado através dos questionários. Estes demonstram que outros fatores influenciam essa realidade. Algumas dificuldades foram evidenciadas a partir das respostas ao questionário pelos professores. Elas são apontadas como resultantes para que se tornem uma reflexão. Vejamos o Gráfico 10:

**Gráfico 10** - Dificuldades para atuar na Educação Básica



Fonte: O autor (2015).

Três pontos chamam a atenção na análise dos dados: carência / falta e/ou ausência de materiais e equipamentos, espaços inadequados e turmas numerosas. Essa visão faz parte dos desafios encontrados pela maioria dos educadores. Segundo Penna (2002, p. 17):

Algumas vezes acontece de um professor formado em música, fugindo das dificuldades das escolas regulares – turmas grandes, precárias condições de trabalho, insegurança quanto aos encaminhamentos pedagógicos a serem

adotados, etc., optar por ganhar a mesma coisa dando aulas particulares de instrumento. Sem dúvida, as condições salariais e de trabalho influem nessa situação. No entanto, é preciso considerar que a desvalorização do magistério é uma questão geral e ampla, e os problemas com a falta de materiais, equipamentos e espaço físico adequado afetam a prática educativa na área de arte como um todo, e não apenas a educação musical.

Esse possivelmente pode ser um dos fatores que levam alguns educadores a pedir exoneração, bem como outros aspectos que mencionamos acima. Queiroz (2014) afirma a importância das escolas em proporcionar um ambiente adequado para a execução da aula de Música, e isso é uma preocupação também do CNE, pois,

Essa preocupação com a dimensão estrutural para o ensino de música nas escolas, contemplada nas Diretrizes, reflete outra reivindicação de professores de música bastante enfatizada nas audiências públicas e na produção científica da área de educação musical no Brasil. A presença desse tópico no Documento do CNE demonstra o reconhecimento de que as aulas de música devem ser realizadas em espaços adequados, que contribuam para o desenvolvimento pleno das atividades musicais escolares. (QUEIROZ, 2014, p. 3).

Além da carência de professores para lecionar na rede municipal de ensino, os problemas estruturais agravam uma possível (des)estimulação em lecionar. Com isso, os ambientes utilizados pelos educadores musicais nas aulas de Música são estruturas que não possibilitam uma vivência musical adequada. Segundo Sobreira (2008, p. 50), “A evasão se justifica por um rol de problemas. Salários desestimulantes, dificuldades impostas pela prática diária e falta de estrutura física adequada para as aulas de música iniciam a enumeração das possíveis causas”. 41,4% dos educadores executam suas atividades musicais em sala de aula convencional, 19% utilizam o pátio da escola e 17,2% fazem suas atividades musicais nas salas multiuso da escola. Essa realidade é um ponto que os educadores tentam resolver para por em prática seus planejamentos e ações.

Os pontos abordados nesse capítulo servirão, juntamente com as entrevistas, para determinarmos as concepções dos professores de Música da rede municipal de ensino da cidade do Natal. Nós tratamos de identificar alguns pontos desvendados pelos educadores, que apareceram também nas entrevistas. Todas as dificuldades, angústias, alegrias, experiências, atitudes, anseios, ideologias serão analisadas no próximo capítulo.

## **5 DISCUTINDO E ANALISANDO CONCEPÇÕES DOS EDUCADORES MUSICAIS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DA CIDADE DO NATAL/RN SOBRE O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA**

Para que a análise dos dados desse capítulo se concretizasse, ampliamos a discussão da área de Educação Musical com relação entre o que pensa o professor de Música, suas alegrias, anseios, dificuldades, angústias e o ensino de Música na rede municipal de ensino da cidade do Natal.

### **5.1 O perfil dos entrevistados: formação inicial e continuada**

No capítulo 4 fizemos uma discussão, analisando o perfil dos professores de Música da rede municipal de ensino, da cidade do Natal que pertencem às quatro regiões, através das respostas dadas ao questionário.

Neste capítulo, discutiremos sobre concepções dos oito professores escolhidos por critérios pré-estabelecidos. A análise foi construída a partir das entrevistas cedidas pelos educadores musicais e suas concepções sobre o ensino de Música na rede municipal de ensino da cidade do Natal. Essa análise trata das angústias, alegrias, ações, relacionadas à sua forma de pensar sobre esse ensino.

Dos 31 professores selecionados, que responderam ao questionário, oito foram escolhidos para as entrevistas. Ao estabelecer critérios na escolha dos educadores, conseguimos buscar professores distribuídos nas escolas municipais pertencentes às três regiões da cidade: Norte, Sul e Oeste. Como mencionamos no capítulo 2, a escolha foi por gênero, formação profissional e acadêmica, para podermos analisar, de forma diversificada e ampla, os discursos dos profissionais que lecionam Música na escola básica de Natal.

Os educadores musicais entrevistados mencionaram uma preocupação com sua formação inicial. Essa formação foi deficitária em relação à realidade da escola de Educação Básica em diversos aspectos. Uma distância entre a teoria e prática aprendidas na Academia em relação ao contexto escolar também foi exposto nos discursos. Dentre os aspectos mencionados pelos educadores, destacamos: o contexto (ambiente, recursos, materiais disponíveis, localidade escolar). Os educadores veem esses aspectos como divergência entre o que foi aprendido e o que realmente acontece na escola. As atividades realizadas, os instrumentos disponíveis, os recursos utilizados na universidade não estão presentes na escola de Educação Básica devido à dificuldade financeira existente nas mesmas.

Devemos salientar que os professores de Música foram graduados entre os anos de 1999 a 2011 e que esses aspectos foram trabalhados pela Academia na reformulação de sua estrutura curricular, por entender que é importante esse estreitamento entre a Academia e a escola de Educação Básica. Entretanto, mesmo observando algumas dificuldades em sua formação inicial, os educadores percebem que esses conteúdos propedêuticos são importantes para sua formação. Sem eles, seria mais difícil desenvolver os conteúdos pedagógico-musicais.

Ao refletir sobre isso, o Professor Z nos diz:

Olha, eu acho que elas (disciplinas propedêuticas) contribuíram bastante. Eu acredito que não teria como eu atuar como professor se não tivesse tido contato com esses conhecimentos, mas acredito também, que é necessário aperfeiçoar. O curso, muitas vezes, ainda está um pouco distante da realidade que a gente encontra na sala de aula, nas escolas das periferias. É necessário que a academia tenha um contato maior com os profissionais que estão atuando na escola para poder realmente ter um conhecimento mais real daquilo que está sendo enfrentado nas escolas. (informação verbal)<sup>33</sup>.

Ainda sobre essa questão a Professora N afirma que:

Não! [disciplinas insatisfatórias em sua formação] Por que a realidade da escola ficou um pouco diferente dos contextos apresentados durante as disciplinas. Elas nos mostram muitas ferramentas, mas ainda assim, quando eu cursei, eram muito voltadas para escolas especializadas: para uma quantidade menor de alunos, uma escola com estrutura física apropriada, com equipamentos, instrumentos musicais, as próprias cadeiras ou mesas apropriados para os alunos às suas idades e as quantidades. E na realidade da escola não é assim: não temos materiais, não temos estrutura física equivalente necessária para um trabalho mais consistente. (informação verbal)<sup>34</sup>.

Esses discursos apontam que, mesmo sem uma formação inicial adequada, segundo os Professores Z e N, podemos perceber que os mesmos estão preocupados com a sua formação relacionada aos contextos escolares, demonstrando assim, uma inquietação com sua concepção de ensino de música na escola. Essa ansiedade foi o ponto de partida para que os professores sentissem a necessidade de investir em sua formação continuada.

A partir dessa necessidade, observamos, de forma positiva, as angústias sentidas pelos Professores Z e N, pois essas dificuldades levaram os mesmos a uma reflexão sobre sua

<sup>33</sup>Informação fornecida pelo Professor Z, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>34</sup>Informação fornecida pela Professora N, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

formação profissional, e isso faz crer que a busca pelo conhecimento é um anseio. Eles estão sempre em processo de formação. Essa preocupação nos leva a compreender que o educador sente uma necessidade de formação contínua para suprir suas carências advindas da Graduação e dos contínuos desafios advindos do cotidiano escolar.

Segundo Moreira (2014, p. 19):

Da parte do professor, os pressupostos e valores atribuídos à música seriam determinantes sobre o processo de ensino como um todo mais complexo, na medida em que envolve diversas perspectivas da música: neste processo de ensino, a figura do aluno é a primeira que nos vem à tona.

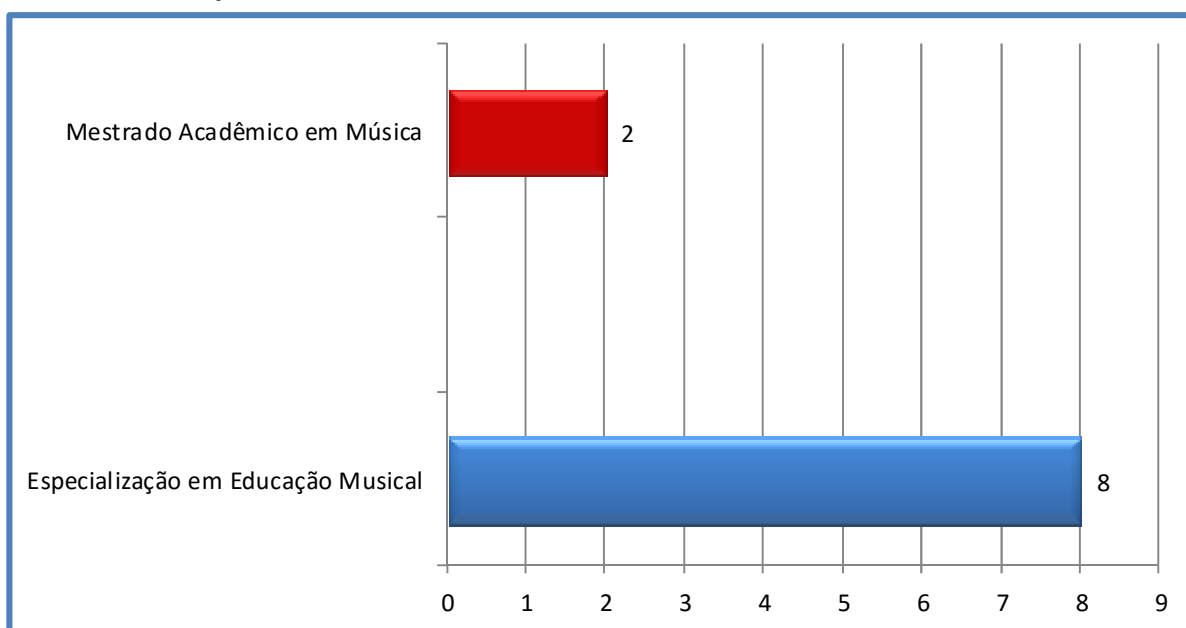
Essa concepção de ensino é desvelada a partir do entendimento entre a teoria e a prática, que se relacionam com o contexto escolar. Com isso, a Graduação tem um papel importante na profissionalização, mas só a Academia não foi suficiente para os educadores adquirirem os conceitos e práticas necessários à realidade escolar. Com isso, vemos que há uma inquietação por parte dos educadores em ampliar seus conceitos através das formações oferecidas pela Academia com os ensinamentos transmitidos aos alunos. A formação inicial dos professores está dividida da seguinte estrutura:

- Graduação – Educação Artística com habilitação em Música – 03 professores;
- Graduação – Licenciatura Plena em Música – 04 professores;
- Bacharelado – 01 professor.

Apenas um dos oito professores entrevistados tem Bacharelado em Regência, mas leciona na rede municipal por ter uma Licenciatura em Artes visuais. Os outros sete professores são licenciados em Música.

Quando destacamos duas Licenciaturas, não estamos querendo dar mais importância a uma ou a outra. Apenas mencionamos que alguns professores já são formados pela nova estrutura curricular da Licenciatura plena em Música e outros foram formados pela estrutura antiga, denominada Educação Artística com habilitação em Música.

Como os próprios professores entrevistados afirmam que houve uma deficiência em sua formação inicial, eles estão buscando uma formação complementar para que as questões de déficit sejam superadas. Por isso, o Gráfico 11 revela que os educadores estão procurando se especializar.

**Gráfico 11** - Formação acadêmica dos entrevistados

Fonte: O autor (2015).

Como podemos perceber, todos os oito professores entrevistados são especialistas e, desse total, dois estão cursando o Mestrado acadêmico em Música pela UFRN. Com isso, os educadores estão buscando a formação continuada, ampliando seu nível de profissionalização para melhor desenvolver suas concepções e práticas em sala de aula.

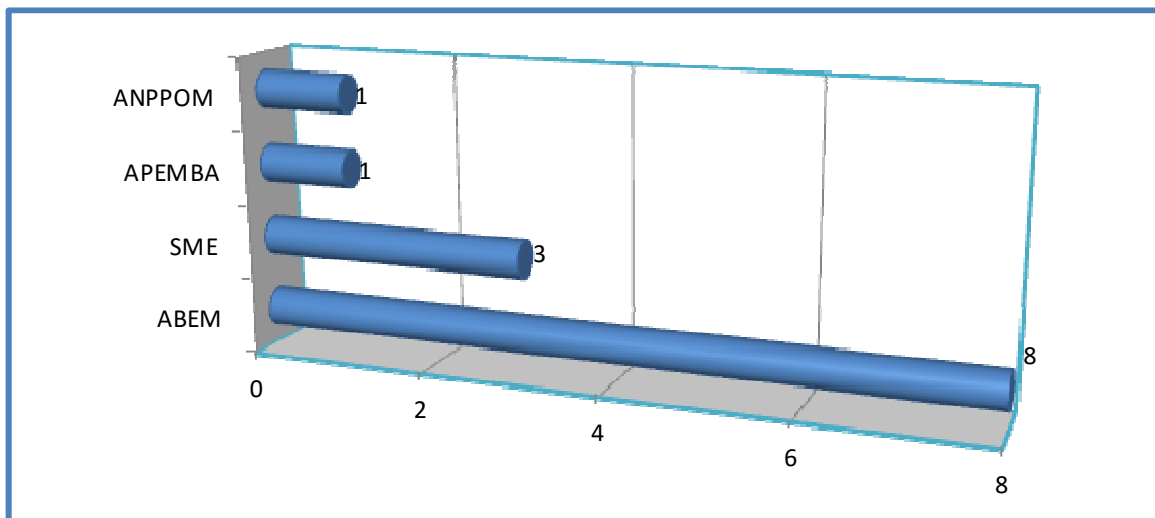
Os dados apontam a realidade na cidade do Natal ao destacar a importância da Academia nessas formações. Como vimos no capítulo 4, existem políticas públicas que oferecem formações para os professores da rede pública de ensino. Essa formação é direcionada em Natal pela UFRN ao dar continuidade à formação dos educadores musicais através de cursos de formação continuada. Essa abertura também possibilitou o ingresso de dois dos educadores entrevistados no Mestrado acadêmico em Música. Com isso, vemos os professores de Música da rede municipal de ensino da cidade do Natal empenhados em expandir seus conhecimentos até mesmo a níveis de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Essa dialogicidade em relação à procura dos professores em estar buscando formação e a visão da UFRN em poder compartilhar saberes com os professores da rede pública de ensino, proporciona uma abertura de ambos os lados em favor de uma Educação Musical de qualidade nas escolas quebrando, assim, um paradigma de que a universidade não está preocupada com seus egressos. Segundo Figueiredo (2013, p. 47), “São necessárias ações específicas para que se construam novas experiências curriculares com a música, tanto nos cursos formadores quanto nas escolas”.

A preocupação da UFRN em fornecer formação necessária ao educador e o fato do professor evidenciar preocupação em atualizar-se são fatores motivadores para que estes mesmos possam compreender a importância dessa formação na Educação Musical dos alunos. A reflexão a partir da formação dá-se a cada momento de ampliação do conhecimento. Acreditamos que essa ampliação possibilita uma mudança de postura do educador. Entendemos essa ampliação também como uma forma de suprir as necessidades ou lacunas observadas pelos professores no decorrer de sua formação.

Outro dado importante é a atuação das entidades responsáveis pela Educação Musical que também possibilitam uma formação aos educadores musicais. A ABEM é uma delas. Ao oferecer, nos Congressos Nacionais e Encontros Regionais da área de Educação Musical, cursos, minicursos, mesas redondas, conferências, Grupos de Trabalhos (GT's) em Congressos, a ABEM amplia a possibilidade de o professor de Música ir à busca de novos conceitos e práticas na perspectiva escolar. Essa perspectiva é abordada no âmbito da contemporaneidade, contextualizada na escola, bem como em outros espaços de formação musical.

Outras entidades também contribuem na formação dos professores, mas a ABEM é citada por todos os educadores pesquisados. Desde o início dos anos noventa, há um incentivo por parte da ABEM em pesquisar, propiciar cursos, discutir a Educação Musical, para poder estabelecer uma Educação Musical vivenciada e experienciada pelos alunos na escola. Para que a relação entre Música e escola prevaleça, vários outros aspectos têm que ser levados em consideração, e a formação continuada do Educador Musical é uma delas. Vejamos o Gráfico 12 para ilustrar nossa discussão.

**Gráfico 12** - Associações e Secretaria (formação dos professores)

Fonte: O autor (2015).

Como podemos observar, a ABEM tem um papel fundamental na formação dos educadores musicais e nas discussões sobre o ensino de Música na Educação Básica, políticas públicas, formação, dentre outros. Crê-se que essa formação e discussão têm um impacto direto na escola porque há, nos encontros e congressos, uma diversidade de profissionais que buscam e trocam experiências para uma reflexão de atuação em seus contextos de docência. Para Figueiredo (2005, p. 22):

São questões recorrentes, e vários encontros da ABEM incluem essas discussões exatamente porque são assuntos que não se esgotam e que precisam de constante reflexão. Identidade, cultura, formação profissional, políticas públicas são algumas das temáticas que têm acompanhado o processo de desenvolvimento da educação musical brasileira.

Essas oportunidades oferecidas pela ABEM possibilita aos educadores uma formação profissional vinculada às realidades e diversidades culturais na Educação Básica brasileira. E, como observamos há uma preocupação por parte da ABEM em formar esse profissional para um melhor entendimento da música na escola. Outras opções são os Anais dos encontros e congressos e a revista da ABEM, que possibilitam ao professor uma reflexão dos conceitos e discussões teóricas sobre vários aspectos relacionados à música na escola. Essa reflexão é importante para a concepção de ensino da Música na Educação Básica.



## 5.2 Concepções de Educação Musical: o pensamento do professor

Para entendermos o pensamento do educador sobre a educação musical escolar, precisamos compreender o discurso dos professores em relação à Lei 11.769 / 2008 (BRASIL, 2008a). Os mesmos apontam para um avanço na implementação, mas há uma necessidade de ampliar o conhecimento e aplicação da Lei para todos os segmentos, mostrando assim, a importância da Educação Musical na formação do aluno.

[...] ainda é algo que precisa ser exposto, precisa ser esclarecido, não só para todos os profissionais que fazem a educação musical, mas para os profissionais que estão no contexto da escola, como: diretores, coordenadores, equipes da secretaria de educação. Todos esses departamentos precisam compreender a Lei ‘pra’ que seja aplicada da melhor forma possível. Ainda há dentro das escolas muitas dúvidas que comprometem o trabalho do educador musical, pois muitas vezes ele é submetido a atividades que não correspondem à formação dele (informação verbal)<sup>35</sup>.

A Professora T confirma que a Lei é apenas um início de uma grande caminhada.

A lei é um pontapé inicial. Vai depender de como você vai interpretar esta Lei. Ela veio para dar uma força, mas a lei por si só não se sustenta. O que vai sustentar você na escola é o seu trabalho como professor de música. Mostrando para aquela situação a importância da música na escola. Foi um pontapé inicial. Cabe a nós educadores musicais dar continuidade e mostrar como é que a música funciona. Porque tem escolas que não tem professor com a formação em música e que dá música na escola, ou qualquer evento que envolva a música na escola passa a ser essa lei! Nós educadores musicais acreditamos que não é pra ser assim. Acreditamos que tem que ter um professor habilitado na linguagem da educação musical, licenciado em educação musical dentro da escola trabalhando a forma correta de lidar com a música em sala de aula, e não ficar apenas em determinados eventos e situações, mas ter os objetivos, os conteúdos, dentre outros. (informação verbal)<sup>36</sup>.

O entendimento de uma concepção cotidiana da música na escola indica que a Música deve ser difundida para que a mesma não seja menos compreendida que as outras disciplinas, e isso revela uma preocupação de se entender o objetivo da educação musical escolar por parte dos profissionais que trabalham com a Educação. Esse falta de informação, sobre a obrigatoriedade da Música por parte de algumas escolas, pode comprometer o ensino de Música em sala de aula. Segundo Sobreira (2008, p. 51), “As parcerias com as escolas

<sup>35</sup>Informação fornecida pela Professora L, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>36</sup>Informação fornecida pela Professora T, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

públicas devem ser estimuladas, buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical”.

Os Professores L e T afirmam que a implementação da música na escola é um ponto positivo, mas há uma concepção de funcionalidade da Música como entretenimento, rotina, lazer, diversão e datas comemorativas por parte das escolas. No entanto, os Professores L e T entendem que não é só essa concepção que corresponde ao objetivo da Educação Musical na Educação Básica. Estão entrelaçadas, mas não é um fator preponderante.

Segundo Del-Ben (2008, p. 6):

As funções atribuídas à música pela comunidade escolar, parecem tomar como base suas experiências, crenças e conceitos, além de anseios e necessidades próprias, não só em relação à música, mas também em relação à escolarização básica, cujos objetivos e funções ultrapassam o domínio de conhecimentos específicos.

Percebemos que as atividades e ações dos professores são bem vistas e aceitas pelas escolas. Os professores em seus planejamentos já colocam algumas apresentações que estão no calendário da escola do decorrer do ano letivo.

Os eventos artísticos promovidos pela escola são vistos de forma positiva pelos educadores, principalmente para poder mostrar o trabalho musical desenvolvido em sala de aula. O Professor P afirma que:

Se houver condições durante o ano é feita uma feira de conhecimento no final do ano, ou algum professor eventualmente, de acordo com a sua disponibilidade, ele elabora um concurso de jovens calouros, de concurso de talentos, onde nós participamos também, ou eu mesmo promovo algum trabalho nesse tipo. (informação verbal)<sup>37</sup>.

Da mesma forma a Professora L confirma que: “Estou envolvida em todos os eventos artísticos promovidos pela escola. Inclusive eu sugiro nesses eventos tanto com a música, dança, interpretação. Geralmente são culminâncias dos bimestres mais os eventos festivos do ano: São João e Natal”. (informação verbal)<sup>38</sup>.

Como podemos perceber, os professores estão envolvidos nas culminâncias promovidas pela democratização escolar. Mesmo considerando a concepção dos gestores em dar funcionalidade cotidiana à Música nas datas comemorativas e eventos, os educadores

<sup>37</sup>Informação fornecida pelo Professor P, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>38</sup>Informação fornecida pela Professora L, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

estão envolvidos porque sentem a necessidade de ampliar o conhecimento da música na escola ao envolver os alunos, professores e comunidade. Todos estão envolvidos nas atividades desenvolvidas no decorrer do ano. Com isso, a visão dos professores em promover a educação musical escolar gera uma participação por todos os envolvidos, podendo assim, provocar, na comunidade escolar, uma discussão sobre o objetivo e a função da música na escola, articulados com seu valor interdisciplinar.

### **5.3 O objetivo da música na escola sob o pensamento do educador musical**

Ao proporcionar, ao aluno da Educação Básica, criatividade, integração e a sensibilidade junto ao fenômeno sonoro, a Educação Musical se configura como parte importante na formação do indivíduo. Essa concepção de formação humana vem confirmar que a música na escola não está lá para formar o músico, mas para fortalecer a ideia de que Música faz parte, direta ou indiretamente, da cultura dos educandos, e isso contribui para o desenvolvimento da sensibilidade e possibilita aprimorar o senso estético.

Essa integração social, de ampliar o universo cultural e dar ao estudante a possibilidade de desenvolver um senso crítico sobre a Música que ele ouve e aprecia, faz parte do ensino de música na escola.

Segundo o Professor V, a Música faz parte do capital cultural do aluno e deve ser agregada a outros conhecimentos.

[...] dar oportunidade aos alunos de ter contato com a música de uma forma mais ampla, mais abrangente. Ter contato com a música como ouvinte, executante, apreciadores críticos. Ter um contato mais aproximado e aprofundado com a música. Se ele vai ser profissional da música, ou não, isso não importa porque se ensina matemática, se ensina todas as outras disciplinas e isso não quer dizer que o aluno vai ser um professor de matemática, idioma, enfim. Para desenvolver essa linguagem que é específica da música. Assim como a linguagem matemática ajuda a desenvolver o raciocínio lógico, a música ajuda a desenvolver a percepção, ajuda a desenvolver uma série de outras habilidades que só a música tem esse papel específico. [...] A música é uma forma de expressão artística, cultural que pode refletir momentos históricos da sociedade, ideia; digamos que a música faz parte desse capital cultural humano. (informação verbal)<sup>39</sup>.

Afirmando esse objetivo da música na escola, o Professor H assegura que, no contato com a Música, o aluno pode desenvolver habilidades através das experiências contextualizadas, pois,

<sup>39</sup>Informação fornecida pelo Professor V, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

A educação musical na educação básica não tem o objetivo de formar um músico profissional nem de preparar um músico concertista, músico instrumentista, mas ampliar o conhecimento cultural do aluno fornecendo a ele práticas e experiências que são diferentes até do cotidiano dele, do que ele aprende em casa, podendo proporcionar a ele uma experiência com instrumentos musicais, com músicas diferenciadas de contextos diferentes, de épocas diferentes. (informação verbal)<sup>40</sup>.

Essa concepção de formação humana, que é intrínseca às experiências musicais diversificadas no contexto sociocultural dos estudantes, ajuda na inter-relação dos conhecimentos essenciais para a formação da identidade do indivíduo.

Segundo Moreira (2014, p. 178-179):

[...] pode-se dizer que a experiência vivida com a música – e com as artes em geral – é capaz de produzir uma marca indelével naquele que a vivenciar: a escola, os amigos, a criação, a(s) música(s), o(s) professores, os sentimentos vividos e tantos outros elementos que colaboram para a formação integral do ser humano.

Isso implica que, além da formação do estudante, o professor também é formado por fazer parte desse processo dialógico. Para ilustrar essa concepção de formação humana, vejamos a Figura 2, elaborada a partir das falas dos entrevistados:

**Figura 2** - Formação humana



Fonte: O autor (2015).

<sup>40</sup>Informação fornecida pelo Professor H, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

A Figura 2 ilustra bem a concepção apresentada pelos professores de Música, que pode gerar uma concepção de sensibilização que, por sua vez, leva o estudante a um novo olhar para a Música, novos conceitos e novos conhecimentos oferecidos pela Educação Musical. A formação humana, com suas especificidades, faz parte de todas as áreas do conhecimento. A Música, segundo os educadores, por estar presente na escola, proporciona ao educando uma experiência de vida em seus contextos, fazendo parte da construção da identidade musical. Ampliar esse conhecimento contribui na formação cultural. Essa forma de ver a Música, de maneira diferente, abre a possibilidade de gerar uma sensibilidade estética maior por parte do estudante na aquisição dos conhecimentos musicais e na maneira como esses conhecimentos auxiliam em sua formação.

#### **5.4 A linguagem musical: seus códigos na perspectiva do professor de Música**

Existe uma preocupação por parte dos professores em se trabalhar conteúdos musicais na escola de acordo com a complexidade de seleção dos mesmos. Há uma orientação, por parte da Secretaria de Educação do município de Natal sobre quais conteúdos devem ser trabalhados na escola. Mas, a SME não diz como trabalhar e, por isso, os próprios professores escolhem o que se deve ensinar. Isto é bastante salutar, pois exige do professor não apenas o conhecimento específico, mas estimula a criatividade e a liberdade no seu agir pedagógico.

Ao analisar os dados sobre os conteúdos musicais ministrados pelos professores, observei que, para lecionar, eles fazem previamente um diagnóstico da turma e trabalham os conteúdos de forma diferenciada, de acordo com a realidade de seus alunos, do conhecimento prévio e do contexto no qual eles estão inseridos. Ao considerar a concepção externada pelos professores entrevistados, concepção essa que determina a utilização dos conteúdos em função do contexto escolar, os dados apresentados pelos educadores apontam para uma visão holística de se trabalhar os conteúdos musicais. Com isso, podemos interpretar que o educador tem uma concepção funcional da Música, pois, a partir de uma determinada abordagem, ele pode definir várias funções para a mesma no decorrer do processo. Acredita-se que, dando função à Música, estabelecem-se quais conteúdos o educador propõe aos seus alunos.

Dentre as diversas funções está a social, que os professores entrevistados apontam para uma realidade sociocultural em suas respectivas escolas, na periferia da cidade do Natal. Essa realidade é o ponto de partida para se escolher os conteúdos musicais. Dessa forma, a escola está diretamente ligada à função social do aluno, pois,

O importante é que o processo de aprendizagem musical vá incorporando o currículo de cada aluno, o conhecimento que ele traz, para que este material esteja presente no planejamento do professor e incorporado no seu trabalho. Esta capacidade de observação consiste em diferencial marcante no educador, pois tem a possibilidade de perceber a riqueza das experiências e dos conhecimentos de seus alunos, valorizando, conhecendo e dialogando com eles de forma muito mais abrangente. (URIARTE, 2005, p. 160).

Para os professores, além dos conhecimentos oriundos do cotidiano dos alunos, precisam ser apresentados outros conhecimentos que tragam uma vivência atrelada à teoria. Por isso, os educadores entendem a necessidade de se ensinar conteúdos relevantes à formação social do aluno, mesmo pensando em conteúdos com características tradicionais. Esse pensamento, associado à contextualização do aprendizado, assume um caráter social. Por isso, a Professora L afirma que a escolha dos conteúdos “Vai depender do contexto de ensino. Tenho que ver de onde meus alunos estão inseridos, o que eles trazem para mim e, a partir disso eu desenvolver. Eu acredito que tem conhecimentos básicos que se deve proporcionar a esses alunos” (informação verbal)<sup>41</sup>. Da mesma forma,

A escola deve oferecer aos alunos a oportunidade de estabelecer relações entre o conhecimento musical que já possuem e os novos conhecimentos apresentados, fortalecendo sua percepção sonora, os conteúdos teóricos utilizados na execução e na criação e percebendo que é normal serem diferentes, terem habilidades e interesses diferentes, e não o contrário. (URIARTE, 2005, p. 160).

Moreira (2014, p. 180) confirma essa realidade, apontando para a importância de contextualizar os conteúdos quando diz que: “Se por um lado tem um conteúdo a ensinar, não deixando o aluno à própria sorte; de outro, deve ter a capacidade de contextualizar tais conteúdos em suas práticas”. Com esse pensamento, a escolha de conteúdos, a partir do diagnóstico da turma, é responsabilidade do professor, bem como a seleção desses conteúdos. Para cada realidade podem ocorrer inúmeras situações. Os dados apontam para uma Educação Musical ainda muito forte na ala tradicional, onde o professor é detentor do conhecimento e os alunos meros reprodutores. Esses dados foram apresentados nos discursos dos professores e catalogados de acordo com a exposição dos mesmos. Por isso, os conteúdos são elencados, no Quadro 1, sob a seguinte ótica:

---

<sup>41</sup>Informação fornecida pela Professora L, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

Quadro 1- Conteúdos musicais

Conteúdos Musicais							
<b>Parâmetros do som</b>	<b>Percepção</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouvir</li> <li>• Apreciar</li> </ul>	<b>Ritmo</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corporal</li> <li>• Copos</li> <li>• Pulsação</li> </ul>	<b>Canto Coral</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantigas de roda</li> </ul>	<b>Cultura</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Folclore</li> <li>• local</li> <li>• Regional</li> </ul>	<b>Gêneros Musicais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Local</li> <li>• Regional</li> <li>• Nacional</li> <li>• Internacional</li> </ul>	<b>Notação Musical</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Figuras</li> <li>• Leitura e escrita musical (alternativa e convencional)</li> </ul>	<b>MPB</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• História</li> <li>• Compositores</li> </ul>

Fonte: O autor (2015).

Esses conteúdos, apresentados pelos professores, dão a impressão de compartimentalização. Porém, eles são inter-relacionados a partir das atividades sugeridas pelos professores entrevistados. Por isso, entendemos que os professores estão preocupados em relacionar os conteúdos à teoria atrelada à prática. Essa união possibilita ao educador trabalhar vários conteúdos em uma única atividade ampliando, assim, o universo musical do aluno.

Para que esses conteúdos se tornem acessíveis aos alunos, o professor precisa transformá-los em atividades. Essas experiências e vivências musicais através de atividades, tratando a Música de forma cultural, social, teórica e prática, sugerem uma concepção de linguagem, pois a mesma tem seus códigos que precisam ser decodificados de forma a se complementarem. Essa decodificação se faz no processo de ensino-aprendizagem musical, abordando os diferentes conteúdos musicais existentes.

Moreira (2014, p. 33, grifo do autor) sugere que:

Partindo do princípio de que existem diferentes *formas de vida* das quais os seus participantes, jogadores de determinado *jogo de linguagem*, compartilham premissas, valores, pressupostos e elementos contextuais é que podemos pensar que a palavra ‘música’ só tem sentido pleno na ação.

Quando estamos com uma partitura em mãos, não ocorre Música até que um intérprete a leia e execute-a. São códigos que serão interpretados para estabelecer uma relação entre a teoria e a prática.

Não é diferente ao se ensinar música na escola, pois a teoria não se constitui no ato musical, mas a partir de experiências vivenciadas nas atividades pelos estudantes em quem a

Música emerge como jogo de linguagem. Essa concepção de linguagem é contemplada no discurso dos educadores musicais.

Os Professores M, V e T trabalham na escola com temas que são escolhidos por eles, juntamente com os alunos. Esses temas se caracterizam como norteadores no ensino de música na escola.

Eu trabalho com temas! Geralmente eu escolho junto aos alunos e vou retirando os conteúdos a partir desse tema. Então é assim: geralmente eu trabalho instrumentos musicais, compositores. Na prática musical pego uma música e a partir dessa música escuto e identifico os instrumentos que tocam nessa música, identifico o compositor, de que época é esse compositor, de onde ele é. Qual é o instrumento mais agudo, qual instrumento é mais grave. E a execução dessa música, por exemplo, cantar. Se tiver instrumento, tocar essa música, acompanhar com instrumento ou com percussão corporal. Então eu trabalho os conteúdos a partir de um tema [...] (informação verbal)<sup>42</sup>.

Para o Professor T, a Educação Musical se constitui, também, através dos temas que são norteadores para a escolha dos conteúdos. “Eu trabalho com temas! Atividades musicais: canto, ritmos com copos, palmas, corpo, jogos de mãos” (informação verbal)<sup>43</sup>. A Professora N confirma essa prática por escolher uma temática exposta pela escola e, a partir dela, escolhe seus conteúdos e desenvolve as atividades.

Atividades musicais práticas, percussão corporal, algumas músicas cantadas. Basicamente isso! Porque na percussão corporal a gente desenvolve ritmo, na canção a gente desenvolve ritmo, melodia, pulso, algumas músicas com coreografia a gente trabalha, movimentação, locomoção, lateralidade [...]. (informação verbal)<sup>44</sup>.

Para trabalhar os conteúdos, os professores M, V e T escolhem um tema que irá subsidiar os conteúdos. Ao mesmo tempo, esses conteúdos serão transformados em experiências musicais através das diversas atividades. Com isso, podemos perceber que a Música pode ser considerada uma linguagem, por se organizar por códigos que serão decodificados, analisados, interpretados e executados. Todos os educadores apontam para uma Educação Musical prática. Inserir elementos musicais na experiência vivida é uma realidade no discurso dos professores.

<sup>42</sup>Informação fornecida pelo Professor V, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>43</sup>Informação fornecida pelo Professor T, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>44</sup>Informação fornecida pela Professora N, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.



A experiência musical desenvolvida na escola, a partir da concepção do educador, é, de fato, fundamental para a união de alguns fatores na formação musical do indivíduo: a linguagem, os conteúdos e a vivência na interpretação dos códigos, gerando assim, uma Educação Musical significativa. A Figura 3 foi criada a partir das concepções dos educadores musicais sobre a experiência musical na escola.

**Figura 3** - Linguagem musical



Fonte: O autor (2015).

Segundo Moreira (2014, p. 123, grifo do autor):

[...] fundamenta-se em uma ideia de linguagem que se constitui como autônoma na relação pensamento-mundo, com status de inequívoca, uma vez que seria capaz de se referir e dominar os objetos do mundo. [...] isto significa que existe um *jogo de linguagem* que deve ser compreendido por aquele que aprende uma denominação, ou seja, dominar é apontar um objeto associando-o a um referencial [...].

A linguagem musical escolar proporciona uma ou várias possibilidades de se ter contato com ela. A partir das diversidades culturais na escola, o professor, ao propor um fazer musical aos alunos, pode, ao mesmo tempo, construir o conhecimento musical dialógico, levando em conta os aspectos sociais e culturais que norteiam o aprendizado.

## 5.5 O planejamento: concepções

O planejamento é um processo fundamental para o ensino de música na escola. É a partir dele que os professores escolhem os conteúdos, as atividades e estratégias para desenvolver sua prática docente. Para Del-Ben (2003, p. 178):

A importância do planejamento está justamente no fato de ele ser uma projeção daquilo que queremos, daquilo que pretendemos em relação ao ensino e como ele poderá ser realizado em sala de aula. Mas é preciso ter em mente que embora o plano oriente a ação de ensinar, definindo um caminho para sua realização, isso não significa que essa ação possa ser determinada previamente em todos seus detalhes.

O planejamento é um processo que exige pensamento, previsão, sistematização, organização, decisão e outros aspectos no intuito de garantir que a ação aconteça, mas isso depende de como o professor articula esse momento. O planejamento existe para que o professor não execute sua aula de forma improvisada, sem rumo e sem objetivo.

Na rede municipal de ensino, o planejamento é semanal, na segunda-feira, com duração de quatro horas. No momento desse planejamento, estão presentes os professores de Arte, Educação Física e Ensino Religioso, ou seja, os professores das linguagens específicas. O documento da SME afirma que:

Precisamos reforçar que o planejamento escolar – configurado pela seleção e organização dos conteúdos, objetivos e metodologia é fator indispensável para o êxito do ensino e da aprendizagem. Neste trabalho, a metodologia significa a adoção de procedimentos utilizados para alcançar os objetivos do ensino de Artes. Recomendamos que as atividades planejadas tenham como fundamento os objetivos e conteúdos registrados nas linguagens específicas de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro [...]. (NATAL, 2008, p. 40).

A SME entende a importância do momento de planejamento do professor. Mas é verdade que os educadores musicais apontam para uma necessidade de um planejamento maior, além das quatro horas estabelecidas pela SME. Essa necessidade se dá pelo fato de que o professor é contratado pela Prefeitura da cidade do Natal, considerando o trabalho realizado em sala de aula, ou seja, é contratado por dezesseis horas para ministrar aula, quatro horas para planejamento, ou seja, vinte horas no total. Isto causa uma concepção equivocada da ação pedagógica como um todo, por parte da SME, que ignora, assim, o eixo Ensino, Pesquisa e Extensão. No entanto, não significa que o professor tenda apenas a dar aula, sem se preocupar com sua formação e a formação do aluno, pois, como vimos anteriormente, os

professores estão empenhados em se qualificar e procurar alternativas que contribuam para a qualidade do ensino na Educação Básica.

Essa forma de pensar o profissional na escola, com uma carga horária cheia, torna-se inviável, pois sobrecarrega o profissional para além das atividades escolares. Os educadores musicais gostariam de ampliar seu horário de planejamento na escola, pois os oito professores entrevistados têm consciência que o planejamento executado na escola é insuficiente.

Segundo os Professores entrevistados, o planejamento se torna sacrificado pelo motivo da coordenação ter que resolver outros afazeres na escola, resolver conflitos entre alunos, ou mesmo para informes da escola. Mesmo assim são conscientes da importância de se planejar para alcançar os objetivos traçados para a aula de Música. Esse planejamento deve servir para que o professor possa se dedicar mais à reflexão, à construção de conhecimento, à busca por alternativas metodológicas, novas tecnologias, à formação constante e à melhor relação com a sociedade, com a qual deve estar empenhado. Esse comprometimento mostra que, mesmo sem uma carga horária suficiente para planejar, os educadores planejam fora da escola, para não perderem a qualidade do ensino.

A Professora N nos mostra o comprometimento e a preocupação com o tempo de planejamento: “Tenho que planejar. Não pode ser no improviso! [...] o tempo disponível na escola não comporta o planejamento por completo, é insuficiente” (informação verbal)<sup>45</sup>. Da mesma forma, a Professora L diz que seu planejamento é “[...] sacrificado! Preciso completar o planejamento fora da carga horária e planejar em casa por que não supre a necessidade” (informação verbal)<sup>46</sup>. Como podemos observar, os professores têm a concepção de ensino comprometido com o planejamento e a necessidade de se estimular, lutar pela mudança na carga horária do planejamento proposto pela SME.

Mesmo sendo sacrificado o tempo de planejamento, os educadores musicais não abrem mão de buscar, analisar, adaptar, referencial teórico e métodos ativos na área de Música, para fundamentar suas atividades, que serão produzidas ao longo do ano letivo. Segundo Hentschke; Del-Ben (2003, p. 177), “Podemos identificar também o âmbito dos materiais didáticos, constituído dos livros, apostilas, softwares, currículos, etc., que apresentam objetivos, conteúdos, selecionam certas atividades e definem uma sequência para desenvolvê-las”. Os professores estão atentos à realidade de seus alunos e fazem adaptações à sua realidade escolar. A Professora U afirma que, pesquisa os métodos e faz alterações necessárias. “[...] eu adapto o que eu vejo nos métodos, mas assim, eu faço a minha forma. Eu

<sup>45</sup>Informação fornecida pela Professora N, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>46</sup>Informação fornecida pela Professora L, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

crio a minha forma” (informação verbal)<sup>47</sup>. Também o Professor P aponta para a importância de se pesquisar e adquirir referências para nortear a seleção dos conteúdos e práticas para o trabalho durante o ano.

Utilizo alguns auxílios de materiais que eu adquiri como materiais da professora Cecília Cavalieri, algumas orientações e textos da professora Maura Penna e vários outros trabalhos que eu adquiri no decorrer do meu trabalho voltado para a educação musical que vão nortear a seleção dos conteúdos. Não utilizo nenhum método! Eu seleciono algumas atividades dos métodos que, na verdade, quando um teórico, um professor elabora um material desse, nem tudo é aplicável para as turmas que eu ensino. Então eu seleciono as atividades que eu considero que são importantes para a temática que eu estou abordando e que são aplicáveis. Muitas das atividades exigem materiais que nós não dispomos na escola e nem é possível substituir por outro. Então, são selecionadas as atividades que são possíveis. Muitas atividades são criadas. Na seleção dos conteúdos já vem muitas ideias enquanto eu estou selecionando os conteúdos, já surgem várias ideias de atividades práticas para serem trabalhadas durante o ano. (informação verbal)<sup>48</sup>.

Torna-se importante, para a Educação Musical, um professor que se relaciona com a literatura para poder desenvolver suas atividades com base em um referencial teórico que, por sua vez, atenda as demandas da escola, mas que também, em cada especificidade, precisa da sensibilidade do educador em procurar relações e adaptações com sua realidade escolar.

Para a elaboração do planejamento do professor, na maioria das vezes, os mesmos pedem aos alunos sugestões para escolher os conteúdos. Observam o interesse por algum tema que seja importante, musicalmente falando, mas que faça parte da formação do estudante. Isso é um ponto positivo por tornar o ensino de Música dialógico. Segundo a Professora L, é importante consultar os alunos antes do planejamento, mesmo se em alguns momentos ela tiver que direcionar um conteúdo, por entender que seja essencial para o educando. “Sim, consulto. [...] muitas vezes eu peço deles, mas outras vezes eu coloco por que eu acho necessário eles terem o conhecimento e se eu não oferecer nenhum outro lugar vai oferecer” (informação verbal)<sup>49</sup>. Da mesma forma, o Professor T pede auxílio dos alunos: “Eu faço assim: escolho do tema, planejo e peço informações deles. Muitas vezes eu peço sim ajuda dos alunos para complementar os conteúdos” (informação verbal)<sup>50</sup>. Essa iniciativa assinala uma preocupação do professor com as questões que estão sendo trabalhadas e o interesse dos alunos.

<sup>47</sup>Informação fornecida pela Professora U, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>48</sup>Informação fornecida pelo Professor P, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>49</sup>Informação fornecida pela Professora L, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>50</sup>Informação fornecida pelo Professor T, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

Por se tratar do ensino de Música, essa concepção dialógica de ensino pode superar barreiras que podem surgir entre os conteúdos escolhidos, as práticas concebidas e o aprendizado do aluno. Por isso, deve-se considerar a importância em se ter uma visão do valor do aluno nesse processo, incentivando a trazer sugestões, participando, pois, segundo a Professora N, “[...] isso aumenta a relação entre aluno e professor” (informação verbal)<sup>51</sup>. Isso leva a uma reflexão do educador sobre sua atribuição de mediar, de forma significativa, o processo de ensino-aprendizagem.

Buscar alternativas para não deixar a desejar o ensino de música na escola faz com que os professores entrevistados planejem suas aulas utilizando mais tempo fora da escola do que dentro dela. E todos têm a prática como auge do planejamento. Por isso acham importante planejar para concretizar a ação pedagógica. Há uma diferença entre as escolas na forma de entrega dos planejamentos: anual, semestral, bimestral, quinzenal. O professor tem que elaborar o planejamento geral para produzir o semanal, que fica a cargo do docente. Isso acontece porque, segundo os educadores, a coordenação tem muitas funções na escola e, às vezes, não dá conta do encontro semanal com os educadores. Isso, segundo os professores, é um ponto negativo, dada a importância do planejamento das aulas semanais. Quando solicitados, os coordenadores dão auxílio com temas e sugestões nas atividades propostas pelos professores.

Segundo Hentschke e Del-Ben (2003, p. 183): “[...] como educadores temos de estar conscientes de que o planejamento é somente o primeiro passo para a concretização do ensino. O mais importante é aquilo que vai acontecer na prática, ou seja, o planejamento em ação, a ação educativa propriamente dita”. Planejar para ensinar, ensinar para construir e construir para formar. Percebemos que esse é o lema dos educadores musicais no ensino de música na escola.

## **5.6 Dificuldades para o ensino de música na escola**

A questão de planejar as aulas, para que o aprendizado musical exerça sua função educacional, perpassa outros aspectos que se relacionam com a prática educativa do professor, além do pouco tempo de planejamento na escola.

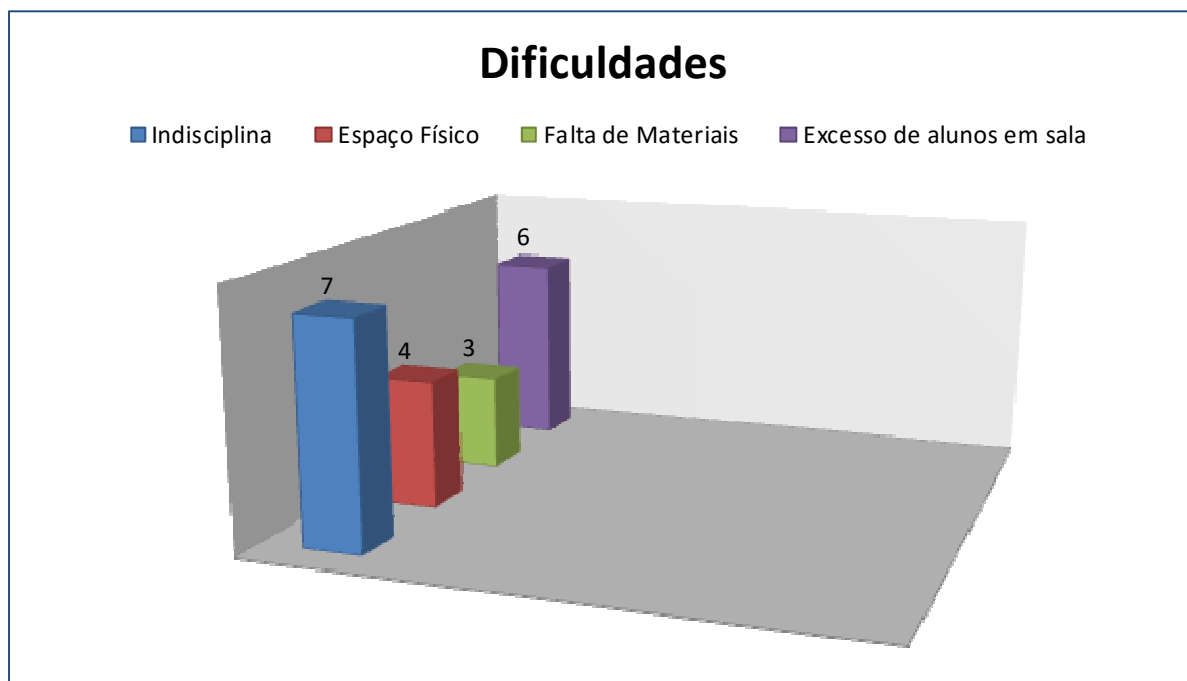
Algumas dificuldades apontadas pelos professores anunciam uma preocupação sobre alguns aspectos fundamentais. Mesmo com todo o cuidado em planejar, os professores

---

<sup>51</sup>Informação fornecida pela Professora N, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

encontram dificuldades que permeiam a prática musical escolar. O Gráfico 13 elenca as diversas dificuldades expostas pelos educadores para desenvolverem suas aulas.

**Gráfico 13** - Dificuldades apresentadas



Fonte: O autor (2015).

“A indisciplina escolar é um grande desafio a ser enfrentado pelos educadores, uma vez que comportamentos indisciplinados são vistos como obstáculos para uma aula construtiva e agradável” (LOURENÇO, 2013)<sup>52</sup>. Para os professores, esses pontos são importantes para que se possa colocar em prática todo o planejamento, mas para a maioria o maior desafio é a indisciplina. Quando se fala de indisciplina, os professores apontam para: comportamento, violência em sala, falta de respeito para com o professor e colegas.

O Professor Z fala de sua apreensão com o perfil dos alunos que pode comprometer o aprendizado:

A maior dificuldade é com o perfil do aluno. Perfil de muita violência, muita indisciplina. Tem turmas que a gente não consegue trabalhar. Em determinadas turmas o professor não é professor, ele é um gerenciador de conflitos. Falta de respeito por parte dos alunos. [...] Quando os conflitos surgem em grande quantidade o aprendizado vai embora. (informação verbal)<sup>53</sup>.

<sup>52</sup>Documento online não paginado.

<sup>53</sup>Informação fornecida pelo Professor Z, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

Concordando, o Professor T afirma que o que interfere na aula de música é o “Comportamento mesmo, infelizmente. Atrapalha bastante na execução dos conteúdos, das atividades” (informação verbal)<sup>54</sup>.

A realidade de uma sala de aula na rede municipal de ensino da cidade do Natal preocupa muito os professores, pois um fator que também suscita essa indisciplina, e que é apresentado pelos educadores, é o excesso de alunos. Existe, segundo os professores, uma dificuldade com o número de alunos em sala de aula. Acredita-se que esse dado não apareceu no questionário pelo fato de os professores responderem a questões (pré-)estabelecidas. Em contrapartida, ao se expressarem na entrevista, os professores expuseram, de forma espontânea, suas ideias, sugestões e desafios na educação musical escolar. Os professores têm em média trinta alunos em sala de aula. Essa quantidade não é o ideal na concepção dos professores. Para a maioria, o número ideal seria entre quinze e vinte alunos.

Nas palavras do Professor T, “O número ideal eu acredito que em torno de quinze alunos seria excelente para um trabalho eficaz” (informação verbal)<sup>55</sup>. O Professor V nos diz: “Tenho entre 30 a 40. Um problema seria a superlotação de alunos” (informação verbal)<sup>56</sup>. Como podemos observar, os educadores acreditam que um fator que pode contribuir para a indisciplina, e que interfere na execução da aula e na aprendizagem, é o número elevado de alunos por turma.

Nessa perspectiva, observamos que os professores estão atentos a essa realidade. Não é pelo fato dos alunos serem indisciplinados que o professor vai deixar de executar sua aula. Eles mesmos buscam estratégias e metodologias que mudem essa realidade. Uma das alternativas feitas pelos professores é o incentivo ao aluno, fazendo-o importante em sala de aula e dando-lhes oportunidade.

Eu costumo trabalhar assuntos que os alunos possam participar, por exemplo: nos conteúdos de linguagem musical, eu procuro ser o mais próximo possível da realidade dos alunos. [...] porque para eles música é tudo! É tudo que eles fazem, é tudo que eles ouvem. A música é quem dita o comportamento deles, até a forma que eles se vestem. (informação verbal)<sup>57</sup>.

Pensando na valorização do aluno, o Professor Z também afirma que estimular os alunos com elementos que eles conhecem e utilizam em seu dia-a-dia, equilibrando com os conteúdos programáticos, é importante. “[...] trazer algo do quintal dele para que ele se sinta

<sup>54</sup>Informação fornecida pelo Professor T, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>55</sup>Informação fornecida pelo Professor T, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>56</sup>Informação fornecida pelo Professor V, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>57</sup>Informação fornecida pelo Professor P, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

valorizado. Deve manter um equilíbrio do que já existe com o novo” (informação verbal)<sup>58</sup>. Eles não deixam seus alunos desamparados, estão preocupados com a aprendizagem, mesmo nas dificuldades. Por isso,

Quando o educador encontra a causa da indisciplina, que varia de educando para educando, é preciso ajudá-lo e não puni-lo, pois a punição, na maioria dos casos, gera indisciplinas maiores que as anteriores. Educar exige segurança, clareza de objetivos, coerência, dedicação, tempo e persistência. Não é tarefa fácil para o educador disciplinar uma criança. Portanto, se ele quer ter uma aula prazerosa, é preciso criar laços de carinho e respeito com o aluno (LOURENÇO, 2013)<sup>59</sup>.

Ao despertar no aluno interesse, valorização e autoestima, o educador apresenta uma ideologia preocupada com aspectos que vão além da aprendizagem. Ao valorizar as sugestões vindas dos alunos, o professor está estabelecendo uma relação entre seu planejamento colaborativo, na maioria das vezes, e a sua prática, compreendendo o quanto pode intervir de modo positivo em situações disciplinares de seus alunos. Essa intervenção mostra que a formação dos educandos é um fator preponderante no ensino.

Confirmando os dados já apontados no capítulo 4 pelos educadores, a falta de recursos físicos, materiais e instrumentais que a escola não disponibiliza são, em sua maioria, dificuldades para a sua aula de Música. Os espaços são inconvenientes, sem acústica adequada, porque são salas de aula convencionais, com quadro branco e carteiras. Essa realidade é apontada por sete dos oito professores entrevistados. Eles sentem a necessidade de a Secretaria de Educação e Escola compreenderem que a aula de Música é destinada à formação integral do educando, da mesma forma que as outras áreas do conhecimento o são.

Ensinar Música não é apenas cantar nem fazer percussão corporal, e segundo a Professora N:

Eu ensino em sala de aula. Normalmente tem som, mas às vezes está quebrado. Tem o Datashow, mas tem que ser agendado com muita antecedência por que só tem um, e uma televisão. Tinha um teclado, mas não tinha fonte. Levei o meu teclado com a minha fonte. Sem esses materiais se tornam precárias, em alguns momentos, porque ensinar música não pode ser só falando. A gente vai passar também a vida inteira fazendo apenas percussão corporal? Música é instrumento é tocar, não é só cantar. A gente vai sempre cantar porque não tem um violão, não tem um teclado para acompanhar. Eles não vão saber tocar. Vai ser tudo teórico sempre? Não pode! Tem que ter uma sala, ou se não tivesse uma sala tivesse alguns

<sup>58</sup>Informação fornecida pelo Professor Z, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>59</sup>Documento online não paginado.



instrumentos. Alguma coisa que eles pudessem: tocar, pegar, praticar, criar, uma coisa palpável. (informação verbal)<sup>60</sup>.

A Professora N está preocupada com a qualidade do ensino de música na escola. Essas dificuldades afloram de maneira natural, em uma educadora que tem princípios, ideologias e compromisso com os objetivos para a formação do aluno. Ela demonstra uma indignação pela falta de material, mas ao mesmo tempo busca superar esta dificuldade levando seus próprios instrumentos. Aponta também que os alunos, para aprenderem Música, têm que vivenciar, experimentar, sonorizar e compreender Música. Corroborando, o Professor V afirma que também não tem espaço adequado e, se não levasse seus instrumentos para utilizá-los em sua aula, sua aula seria sem significado:

Eu dou aula em uma sala de aula normal. Eu levo uma caixa de som minha, eu levo meu violão para as aulas. Às vezes eu levo alguns instrumentos. Eles disponibilizam e é pedido com antecedência. Tem um data show. Lá tem algumas pandeiras, poucas flautas doce. É ruim. Se eu não levasse o meu material, a aula seria bem mais fraca. Eu daria aula, mas a aula seria mais fraca. Principalmente o violão, como eu toco, a gente sempre canta e executa músicas com o acompanhamento do violão [...]. (informação verbal)<sup>61</sup>.

Os dois discursos dos Professores N e V assinalam uma educação musical escolar preocupada com os recursos disponíveis que podem reverberar na aprendizagem do aluno. Esses espaços e materiais se apresentam de forma precária na escola, mas, para os professores, providenciar equipamentos e instrumentos se tornou uma constante, por entenderem que a qualidade da Educação Musical não pode ser reduzida pela falta de material. A realidade apontada pelos educadores é abordada por Penna (2010), quando afirma que os espaços e materiais utilizados por professores da Educação Básica brasileira contrastam com outras realidades. Segundo Penna (2010, p. 26):

Temos, antes de mais nada, de apontar as diferenças entre o contexto americano e o brasileiro. De início, a própria organização da educação escolar nos Estados Unidos é distinta da nossa, mas, em linhas gerais, a high school tem o caráter de escola secundária, correspondendo ao nosso atual ensino médio. Temos, ainda, a óbvia diferença quanto aos recursos materiais para o ensino de música disponíveis na maioria das escolas brasileiras de educação básica e na escola em que Mr. Holland ensina: sua ampla sala de aula, apresentada no filme nos seus primeiros dias de trabalho na escola, conta com piano, quadro pautado, toca-discos (compatível com a tecnologia

<sup>60</sup>Informação fornecida pela Professora N, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>61</sup>Informação fornecida pelo Professor V, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

disponível na época), diversos instrumentos, estantes para partituras; além disso, as atividades musicais desenvolvidas na escola, em diversos momentos históricos, envolvem a prática de orquestra e fanfarra. Sem dúvida, o espaço físico e os materiais disponíveis contrastam com a realidade da maioria das escolas brasileiras de educação básica, onde dificilmente é possível contar com salas exclusivas e materiais adequados para o ensino de música.

Da mesma forma, a Professora L está preocupada com os recursos e espaços não disponibilizados na escola, mas, como educadora, não deixa de ser profissional. Para ela, ser professora está acima das dificuldades apresentadas. Em suas palavras,

Um problema são os materiais e o espaço. Eu produzo minha aula com o som que eu comprei e a audição acontece. Fazer música com a voz e com esses objetos, as clavas, uma garrafinha que você bote sementes, faz um ganzá, um chocalho. É assim. Como educadora musical a avaliação que eu encontro são de dificuldade. Se eu fosse uma pessoa que desistisse diante dessas dificuldades, não iria mais lecionar. Vou driblando essas dificuldades, na medida em que eu posso: afasto as carteiras, uso o corpo como instrumento [...]. (informação verbal)<sup>62</sup>.

A formação do aluno está em primeiro lugar. Para a Professora L, não significa que essas dificuldades apresentadas vão distorcer o ensino. Este precisa ser melhorado, mas o educador precisa estar ciente da precariedade da educação pública. Entretanto, cabe ao educador ser criativo, buscar meios para melhorar os resultados obtidos na tentativa de trabalhar com os recursos disponíveis na prática pedagógica do educador musical. Para o Professor Z, essa dificuldade vai além do espaço físico e da falta de materiais. O educador aponta outras preocupações ideológicas, mostrando que o panorama da educação não se restringe apenas ao professor e à escola.

Eu acredito que ela[a escola] pode ser melhorada, mas ela é suficiente. Eu acredito que o maior desafio hoje da educação é você ensinar a quem não quer aprender. Nunca tive aula com data show, nunca ganhei farda, material. Tinha-se muito menos, mas em termos de conhecimento a escola conseguia produzir muito mais. Até mesmo a formação dos professores era bem inferior da que se tem hoje. A maioria atuava só com o magistério, hoje você encontra mestre, e a maioria dos professores com no mínimo uma especialização. Mas na contra mão, a concepção de família mudou e nesse sentido o pai joga a responsabilidade toda na escola, o poder público não faz sua parte, a família também não faz e o professor fica mergulhado numa situação onde ele sozinho não consegue dar conta. Eu acredito que a escola pode melhorar, mas ela tem o suficiente para poder desenvolver o aluno. [...] mas falta apoio para o professor. Qual o apoio que tem para o professor que

---

<sup>62</sup>Informação fornecida pela Professora L, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

está doente, afastado de sala de aula qual é o apoio que se dá a ele? Se os alunos realmente chegassem ‘na’ escola com interesse de estudar, o poder público fazendo a parte dele, uma família presente colaborando com a escola? Qualquer escola do município sairiam muitos médicos, advogados porque décadas atrás saíam. (informação verbal)<sup>63</sup>.

Os Professores L, N, V, P, T, U, Z avaliam de forma negativa a realidade na escola, mas não desestimuladora. Eles sentem que poderiam fazer mais, porém estão de mãos atadas. Essas angústias relatadas podem sugerir que o professor comprometido se incomoda por não conseguir dar seu melhor. Mesmo sem ter culpa, esses professores tentam, de todas as formas, transpor os obstáculos.

A escola não tem nenhum tipo de material que possa dizer assim que é para uma aula de música. Dou aula em sala. Não tem como em outros espaços por que os outros espaços ficam para o ‘mais educação’; de forma deprimente porque você sabe que pode fazer cem e você só faz cinquenta e isso é frustrante para um professor que é comprometido. Poderia fazer mais, mas estou travada nas condições. Eu sei que poderia fazer mais e melhor. Não deixo de fazer, mas eu estou atrapalhando meu colega porque a sala não é adequada, enfim, fico travada. (informação verbal)<sup>64</sup>.

Entendemos que, a partir das dificuldades apresentadas, os educadores estão buscando alternativas para o ensino de música na escola. Deve-se, porém, haver uma atenção especial, por parte do poder público, em incentivar os professores a lecionar na educação básica, dar subsídios para o mesmo atuar na escola, ter salas adequadas para as áreas do conhecimento com especificidades, número adequado de estudantes, pensar formas de estimular o educando em sua formação musical e cidadã e ter iniciativas políticas que tentem minimizar as dificuldades. Essas questões aumentam a discussão sobre a obrigatoriedade da música na escola e sua implementação.

## **5.7 Avaliação: agregando valores**

Por ser um instrumento de grande relevância para a educação, a avaliação verifica e atesta a concretização da aprendizagem do aluno e serve, também, para dar uma orientação ao trabalho do professor. “A avaliação é essencial para a efetivação do planejamento” (HENTSCHKE; SOUZA, 2003, p. 184). Segundo Santos et al (2013, p. 235):

<sup>63</sup>Informação fornecida pelo Professor Z, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>64</sup>Informação fornecida pela Professora U, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

Avaliar abarca valor e valorar envolve a subjetividade humana. Logo, avaliação é, essencialmente, o ato de acompanhar o crescimento holístico de todos os alunos, numa gama de diversidade e possibilidades, num processo de edificação do conhecimento. Faz-se importante que o professor caminhe passo a passo com seus alunos, durante a construção da aprendizagem significativa.

A avaliação como um processo normativo precisa de uma decisão do educador, ou seja, ação do professor sobre o objeto avaliado. Deve haver um conjunto de critérios em cada ação do professor, em relação aos métodos utilizados e as intenções dos mesmos. A avaliação também serve como um diagnóstico no processo de ensino-aprendizagem, com lisura no processo formativo do aluno, relacionando o conhecimento adquirido com o trabalho desenvolvido.

A direção da avaliação no ensino da Música serve como um meio para nortear a aprendizagem musical num processo contínuo e sistematizado (HENTSCHKE; SOUZA, 2003), Tourinho e Oliveira (2003, p. 13) afirmam que: “[...] avaliar o progresso do aluno; guiar a carreira do intérprete; motivá-lo; ajudar a melhorar o ensino do professor; manter o padrão da escola ou de determinada região, ou, ainda coletar dados para o uso em pesquisas [...]”. Esse direcionamento é um fator determinante para a viabilidade da avaliação em Música. Por isso, para avaliar em Música alguns aspectos relacionados ao planejamento, conteúdos sistemáticos e aprendizagem do aluno devem ser considerados pelo professor.

Para compreender a concepção de avaliação exposta pelos educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal, precisamos conhecer as diretrizes de avaliação que são sugeridas pela SME.

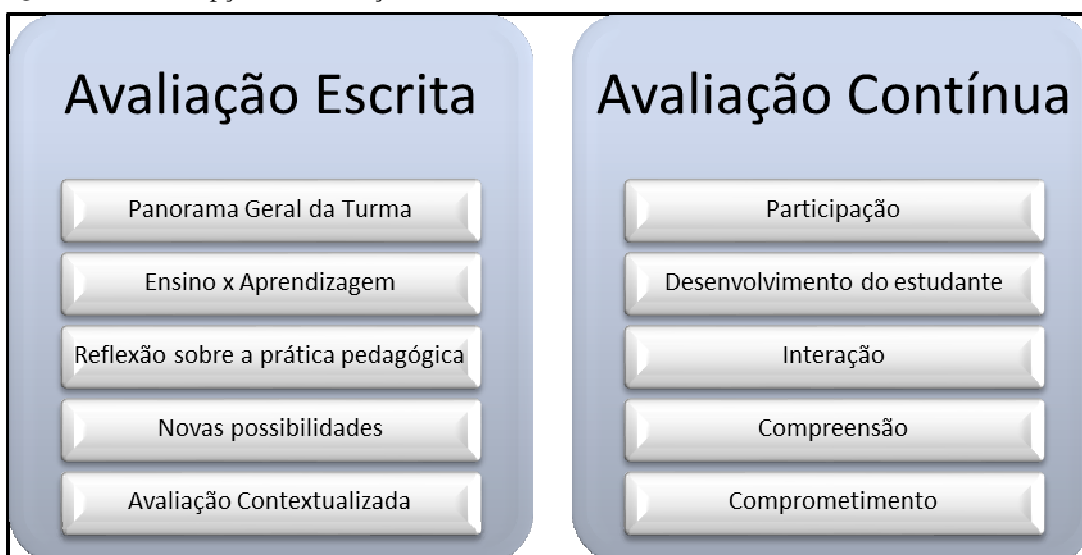
A avaliação escolar – indissociável da metodologia do trabalho docente – visa contribuir com o processo de ensino e de aprendizagem, na medida em que fornece informações essenciais para orientar o professor e o aluno na escolha de conteúdos, atividades e estratégias que apresentem maior potencial de sucesso. Nessa perspectiva deve considerar as características da turma e da escola, juntamente com os objetivos do ensino de Artes. (NATAL, 2008, p. 42).

Como podemos observar, a SME também está preocupada com uma avaliação que sirva como norteadora de uma educação na formação integral do estudante, e, ao mesmo tempo, oriente o professor em suas decisões na sistematização dos conteúdos a serem escolhidos, levando em consideração o contexto escolar para obter os resultados esperados.

A realidade da avaliação dos alunos na rede municipal de ensino está de acordo com as recomendações da Secretaria de Educação do município. Os professores de Música do

ensino fundamental do município de Natal se preocupam com a formação musical do aluno e, em seus discursos apresentados nas entrevistas, afirmaram que utilizam a avaliação para refletir sobre alguns pontos. Esses pontos foram categorizados a partir das questões respondidas pelos professores, que são apresentados no Quadro 2:

**Quadro 2** - Concepções de avaliação



Fonte: O autor (2015).

Como podemos observar, os educadores entrevistados relacionam os conteúdos sistematizados com sua prática docente, o desenvolvimento dos educandos e sua reflexão sobre a ação para determinar que metodologias utilizar para o ensino de música na escola. As duas formas de avaliação são vistas de forma positiva pelos professores. O Professor Z afirma que: “[...] a prova escrita tem o seu valor. Ela dá certa segurança para o professor. Ela dá uma ideia se realmente o que está sendo trabalhado está sendo compreendido pelos alunos [...]” (informação verbal)<sup>65</sup> e essa avaliação tem um papel essencial no diagnóstico da aprendizagem dos alunos. Ela proporciona um panorama da sala de aula como um todo, e, com isso, o educador pode refletir sobre sua prática e desenvolver novas metodologias que envolvam os alunos e supram as necessidades e/ou dificuldades na aprendizagem musical.

A concepção da avaliação contínua se caracteriza pelo expressivo comprometimento na formação do indivíduo por parte dos professores. Ela se apresenta com um grau de participação, comprometimento e compreensão dos estudantes aos conteúdos expostos. Ao mesmo tempo, o educador pode ver de perto o desenvolvimento musical de seus alunos.

<sup>65</sup>Informação fornecida pelo Professor Z, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

Avaliar é um meio de investigar o processo de ensino-aprendizagem para (re)pensar o ensino e garantir a qualidade de ensino em sua totalidade.

Avaliar é dar oportunidades de ação-reflexão-ação, que levarão o aluno a novos conhecimentos, e isso sempre acompanhado pelo professor. Essa forma de avaliar se torna democrática porque o professor faz a avaliação em diversos momentos para compreender o passo a passo de seus alunos na aprendizagem musical. A Professora O apresenta seu discurso: “Eu observo bastante. Quando eu começo trabalhar os conteúdos, como eles vão ser apreendidos, o passo a passo, aí eu vou incrementando [...]” (informação verbal)<sup>66</sup>. Complementando, a Professora L nos revela que a avaliação contínua “mostra como eles chegaram e o quanto eles progrediram durante as aulas” (informação verbal)<sup>67</sup>. Da mesma forma, a Professora U afirma que a avaliação contínua serve para “[...] o desenvolvimento do aluno, compreensão e interação” (informação verbal)<sup>68</sup>.

Os discursos das educadoras L, O, U apontam para uma avaliação construtiva, que parte da aprendizagem inicial do aluno e assinala as angústias e determinações metodológicas por parte do professor para obter êxito na construção do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem musical. Essa concepção de avaliação construtiva das professoras é uma forma diferente de se apresentar a avaliação. Muitas vezes a avaliação serve para medir conhecimento e, de acordo com essa concepção, serve para auxiliar o professor a entender sua turma como um todo, refletir sobre sua prática e renovar suas metodologias para que o ensino de música na escola alcance seu objetivo. Acredito que essa concepção de avaliação, exposta pelas educadoras L, O, U, esteja relacionada à sensibilidade do gênero feminino.

## 5.8 Concepções relacionadas ao PPP da escola

Para organizar a escola como um todo, é necessário se construir o PPP, que gera uma identidade própria para cada contexto escolar, visando uma melhor aplicabilidade no processo de ensino aprendizagem. É o resultado da influência mútua entre os objetivos e prioridades formadas pelo coletivo, que estabelece, através de uma ou várias reflexões, as ações necessárias à construção de uma nova identidade escolar. O Projeto deve ser discutido e avaliado por todos os integrantes da comunidade escolar que são fundamentais para a sua

<sup>66</sup>Informação fornecida pela Professora O, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>67</sup>Informação fornecida pela Professora L, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>68</sup>Informação fornecida pela Professora U, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

confeção. Segundo Veiga (2007), o PPP é vital para que a escola tenha melhorias e pense de forma sistematizada o ensino. Por isso,

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola. (VEIGA, 2007, p.13).

Isto significa dar maior autonomia à escola.

O PPP exige um trabalho de comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo: professores, alunos, funcionários, pais e a comunidade como um todo. Para os professores da rede municipal de ensino da cidade do Natal, o PPP da escola é um documento muito importante, pois são encaminhados todos os direcionamentos e características da escola, que são complexos e organizados. O Professor V afirma que sua concepção de ensino de Música está em consonância com o PPP da escola, “Porque o PPP estava sendo reconstruído e eu ajudei a escrever a parte de música junto a outras duas professoras. Se a música está no PPP, e eu e as outras professoras ajudamos a construir, ela tem relação” (informação verbal)<sup>69</sup>.

A construção coletiva do PPP da escola proporciona uma abertura ao conhecimento musical por parte da comunidade escolar. Essa abertura se dá pelo fato de a Música poder estar inserida no documento que rege as ações da escola. Ao se questionar se o PPP é fruto de uma construção coletiva, o Professor Z responde:

Acredito que sim, porque tudo que eles colocam no Projeto depois de ouvir os profissionais, discutir. Lá na escola tem uma coisa que é muito legal, é muito democrático. As gestoras não impõem. Tudo o que eles pensam em fazer, sentam com a gente faz reuniões para discutir e decidir o que iria para o PPP da escola. (informação verbal).<sup>70</sup>

É preciso compreender que o ato democrático, exercido pela construção do PPP, perpassa pelo comprometimento de toda a escola em sua construção, mas, em relato dos Professores L, P, T, V e Z, alguns projetos estão defasados, parados e não há uma compartimentalização dos conteúdos porque há uma escolha dos temas que seriam trabalhados ao longo do ano. Segundo a Professora L, “O PPP da escola está bem defasado.

<sup>69</sup> Informação fornecida pelo Professor V, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>70</sup> Informação fornecida pelo Professor Z, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

Teria que inserir a parte de música no PPP. Os professores só não trabalham independentes por causa do planejamento. Escolhe um tema e os professores entram em conjunto com esse tema” (informação verbal)<sup>71</sup>. Há, também, uma preocupação por parte de alguns professores com a execução e a fiscalização, pois “O PPP ele é planejado sim, nós damos as nossas opiniões, também para o projeto, mas não é feito um acompanhamento com relação ao que está sendo executado e ao que foi planejado” (informação verbal)<sup>72</sup>.

Os discursos dos professores L, P, T, V, Z apontam para a construção, valorização e cumprimento do PPP que existe para dinamizar as ações escolares. Todos estão cientes da importância de participar do processo, haja vista que o projeto está diretamente ligado à concepção de ensino de música na escola. Essa concepção se concretiza no ato da organização, sistematização e ação da música na escola.

Em cada etapa dos temas existe uma culminância dos projetos em cada bimestre. Tudo o que foi trabalhado tem a culminância. Sempre que possível estou envolvido na culminância; a concepção da aula de música tem a ver com o PPP da escola. A direção chama os professores para a confecção do PPP. Minha aula tem relação com ele. (informação verbal)<sup>73</sup>.

Todos que fazem parte da comunidade escolar têm que se sentir importantes na construção dos objetivos e metas do PPP. Ao se sentirem atraídos pela proposta, os professores terão um comprometimento em planejar e executar seus planos de aula. Essa concepção, construída solidamente, efetiva o fortalecimento da Música no âmbito escolar, pois, se a Música está presente na escola, ela deve fazer parte de todas as discussões, planejamentos e eventos que a referida escola realizar. Assim, a Educação Musical poderá cumprir seu papel de formar musicalmente o educando, ampliando seu universo musical.

Ao apresentar concepções dos educadores musicais da cidade do Natal, podemos afirmar que existe uma relação entre todos os aspectos apresentados nas falas dos mesmos com o ensino de Música na Educação Básica. As concepções pautadas no objetivo, função da música na escola, linguagem, conteúdos, planejamento, ensino, dificuldades, avaliação, sensibilização e construção do PPP estão diretamente ligadas à concepção de formação humana. Essa construção do saber musical tem um caráter de formação de identidade cultural que vai se consolidando com o fortalecimento da Música na esfera escolar. A reflexão sobre o

---

<sup>71</sup>Informação fornecida pela Professora L, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>72</sup>Informação fornecida pelo Professor P, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.

<sup>73</sup>Informação fornecida pelo Professor T, na EMUFRN, em Natal (RN), em novembro de 2014.



ensino de Música pelos professores nos aponta a preocupação em construir conceitos musicais que tenham relação direta com a escola, pensando no contexto social em que ela se insere.

## 6 CONCLUSÃO

A relação entre o que pensa o professor de Música e o que faz a música na escola nos levou a estudar as concepções dos educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal / RN sobre o ensino de Música na Educação Básica.

O tema é relevante para a Educação Musical porque nos remete a um questionamento de como pensam os professores da rede municipal de ensino da cidade do Natal sobre o ensino de Música na Educação Básica. Cremos que este trabalho é importante porque existe pouca literatura sobre concepções dos educadores musicais em Natal / RN e, ao mesmo tempo, é possível que os dados revelados auxiliem os órgãos competentes a analisar e nortear a Educação Musical em Natal. É possível também que reflexões sobre a formação continuada dos educadores da rede pública de ensino venham a ser mais discutidas nos âmbitos da SME, Academia, sociedade e escola, para que, de acordo com a necessidade, sejam sugeridos direcionamentos para a Educação Básica, produzindo, assim, uma reflexão também por parte do educador na aquisição de saberes e competências necessários para o ensino de música na escola.

Foi necessário utilizar a abordagem quantitativa para compreendermos, de forma geral, quem são os professores de Música que atuam na Educação Básica na cidade do Natal / RN, em que localidades eles estão inseridos e qual a sua formação para relacionarmos com seu pensamento sobre o ensino de música na escola. Da mesma forma, as escolas onde os professores lecionam fazem parte da forma de pensar do professor sobre o ensino de música na escola, pois há uma concepção aliada ao contexto das mesmas.

A abordagem qualitativa nos permitiu investigar, nesse trabalho, de maneira mais aprofundada, o objeto de estudo, o educador musical e sua relação com o ensino de Música na Educação Básica. Não nos propomos a investigar a prática do educador, mas foi percebido nos discursos apresentados pelos educadores que não há como desvincular a teoria da ação pedagógica. Através da análise do discurso, identificamos e analisamos concepções que se apresentaram de maneira ideológica, reflexiva e prática.

O estudo sobre concepções é um ato que vai além de conceber algo. São aquisições, vivências, experiências, crenças, assimilação de valores, comportamento, princípios e ética, aliados à prática de pesquisar, elaborar, refletir, transmitir e avaliar os conteúdos na construção do conhecimento musical. Esses elementos são essenciais na constituição da concepção do professor. Por isso, ao se conjecturar o termo concepção, percebemos que há

uma preocupação por parte do professor em transformar informação em conhecimento, conhecimento em concepção e concepção em prática, ou seja, construir conceitos que tenham relação com a escola e suas funções formativas e sociais.

O professor profissional, reflexivo e atuante, vai além da ação pedagógica. Sua formação, competências adquiridas, reflexão e ação perpassam por vários contextos e concepções que se apresentam de forma ativa tornando-o um educador criativo, capaz de interagir no meio social escolar. Para que isso ocorresse em Natal, houve uma aproximação do educador musical com a Academia, buscando formações para amenizar suas carências pedagógicas e musicais. A Academia se dispôs a oferecer cursos que ampliassem o universo pedagógico-musical dos educadores. A Secretaria de Educação de Natal também está disponibilizando formação para os educadores das linguagens artísticas na rede pública municipal de Natal. Com isso, houve um impacto na percepção dos professores sobre qual o papel da música na escola. Consequentemente, sua concepção sobre o ensino de Música foi ampliada.

A implementação da Lei 11.769 / 2008 (BRASIL, 2008a) nas escolas foi um passo importante para a solidificação do ensino de Música na Educação Básica, pois houve uma abertura para que o educador trabalhasse os conteúdos musicais sistematizados, pertinentes à formação do educando. Em cada contexto há uma exigência de se refletir para ensinar. Esse ato de reflexão-ação está vinculado ao pensamento do educador sobre os conteúdos que ele escolhe, apresenta, ensina, media e constrói. Ainda existe um número insuficiente de educadores musicais na rede pública municipal de ensino da cidade do Natal / RN, e isso sugere alguns aspectos importantes: a falta de concurso público; a formação continuada direcionada aos professores; o não conhecimento da realidade por parte da Secretaria. Essa realidade, no entanto, está mudando com ações das IES e da SME. Ter professores especialistas em Música atuando nas escolas é um grande avanço, principalmente para que a música na escola aconteça.

Concluimos que as concepções de ensino de música na escola, por parte dos educadores musicais na cidade do Natal são diversas, mas essenciais para o desenvolvimento musical do aluno de forma sustentada pelos aspectos que norteiam a Educação Musical: formação, planejamento, ação, avaliação e reflexão, construindo o conhecimento musical escolar na formação do cidadão. A concepção de ensino aparece como uma forma de investir em sua formação para suprir as angústias e dificuldades. Isso se torna um empenho por parte do educador. Ao mesmo tempo, acreditamos que a implementação da Lei 11.769 / 2008 (BRASIL, 2008a), na concepção do professor, deve ser ampliada além da visão da música na

escola pelos gestores e coordenadores que têm a concepção de Música como lazer, rotina, entretenimento, civismo. Assim, o educador musical está preocupado em ampliar, através de ações na escola, o objetivo e funções da Música no ensino fundamental.

A concepção de formação humana aparece com a criatividade, a integração e a sensibilidade do professor junto ao fenômeno sonoro, e, com isso, a Educação Musical se constitui na formação do indivíduo. Os dados apresentados nas interações verbais demonstram uma preocupação do professor em sensibilizar, transformar, agregar, ampliar o conhecimento, integrar e socializar para a formação do aluno. Com isso, os professores defendem a ideia de que Música faz parte, direta ou indiretamente, da cultura dos educandos e não deve ser pensada para formar o músico, mas sim para fortalecer o desenvolvimento da sensibilidade e possibilitar um aprimoramento do senso estético. Através de experiências musicais inerentes ao meio sócio educacional dos estudantes, a Música integra, agrega e amplia o conhecimento do aluno tornando-o um ser social, desenvolvendo o senso crítico e construindo sua identidade cultural.

A concepção funcional da Música é exposta pelos educadores pelo diagnóstico de sua turma, a forma diferenciada de trabalhar de acordo com a realidade da turma e através da valorização do conhecimento prévio trazido pelos estudantes. Com essa funcionalidade, os dados assinalam que o educador escolhe os conteúdos e propõe a melhor forma de desenvolvê-los com seus alunos.

A concepção de linguagem é compreendida pelos educadores, influenciando na escolha dos conteúdos pelo professor e como esses conteúdos vão se tornar acessíveis aos alunos. Transformá-los em atividades para propor experiências e vivências musicais possibilita tratar a Música de forma cultural, social, teórica e prática. Os dados revelados apontam para algumas características da aula de Música baseada em temas e conteúdos da realidade dos alunos. A linguagem musical tem suas especificidades com seus códigos, que precisam ser decodificados de forma a serem compreendidos. Essa decodificação se faz na ação pedagógica do professor, auxiliando o educando nas diferentes formas de interpretar os diferentes conteúdos musicais existentes.

Na análise dos dados apresentados pelos professores de Música nas entrevistas, a concepção de ensino do educador musical, a partir do planejamento, apresenta-se no ato de buscar, analisar e adaptar um referencial teórico e métodos ativos na área de Música para fundamentar suas atividades que serão produzidas ao longo do ano letivo. Eles apontam para a importância do planejamento, mas se preocupam com a carga horária que lhe é destinada. Isso compromete a qualidade do planejamento na escola, fazendo com que o educador planeje

além das quatro horas disponíveis, em casa e em outros ambientes. Se o professor for contratado para a escola, conseguirá ampliar sua capacidade de reflexão através do Ensino, Pesquisa e Extensão, que são de tamanha importância para o crescimento profissional e científico voltados à escola e à comunidade ao qual ela faz parte.

Há também uma preocupação explicitada nos discursos dos educadores quanto à quantidade excessiva de alunos em uma sala de aula, sugerida como possível causa do aumento da indisciplina, caracterizada por comportamento inadequado, violência em sala, falta de respeito para com o professor e colegas. Para os educadores, esse índice de indisciplina interfere na aprendizagem do educando. Essa concepção assume um papel de responsabilidade social oriunda da família, escola, poder público e sociedade. As angústias relatadas pelos docentes mostram que falta apoio aos mesmos e que estes estão se desgastando, ficando doentes, e que isso pode interferir na aprendizagem do estudante. Mas, na contramão ao **depósito** de alunos pela família na escola, o professor, mesmo nas dificuldades, busca alternativas para modificar essa realidade. Acreditamos que o poder público poderá incentivar o educador, viabilizar recursos para que o mesmo possa desenvolver sua aula, as salas sejam adequadas e o número de alunos em sala seja revisto. Com essas ações, reveladas nos dados, o professor terá mais chance de minimizar a indisciplina e a falta de compromisso de alguns educandos, estimulando-os a experimentar a música com prazer em sua formação.

A concepção de avaliação, explicitada pelos professores, demonstra a importância de efetivar o planejamento em relação ao aprendizado. Cada avaliação tem seu valor, uma sem desmerecer a outra. A avaliação escrita, segundo os professores, tem objetivo de descobrir o panorama geral da turma sobre o aprendizado; perceber se a ação pedagógica está em consonância com a aprendizagem; refletir sobre a práxis; desenvolver novas possibilidades de aprendizado e contextualizar para ampliar conhecimento. De modo geral, os educadores não apontam para uma **mensuração** da avaliação escrita, mas assinalam para uma nova perspectiva que possibilita uma reflexão ampla do planejamento, ensino e aprendizagem em função da formação musical do educando.

A avaliação contínua se apresenta como uma alternativa para manter os alunos dentro do processo. Ao experimentar, vivenciar, questionar e construir, os estudantes participam, desenvolvem suas habilidades, ampliam seus conhecimentos, interagem com o professor e colegas. Isso possibilita uma compreensão maior de todo o processo de ensino-aprendizagem do aluno por parte do professor e aumenta seu comprometimento na formação integral do estudante. Podemos afirmar que a concepção do educador sobre a avaliação é construtiva.

Muitas vezes a avaliação serve para medir, mas nessa concepção serve para auxiliar a entender e, ao mesmo tempo, faz parte da reflexão do professor ao renovar sua prática para alcançar seu objetivo. Os dados demonstram que, na concepção dos professores sobre o ensino de Música, a avaliação é um dos pontos importantes, podendo acontecer, pelo menos, de duas formas: pontual, com a aplicação de testes, e contínua, que abarca todas as experiências vividas pelos alunos no decorrer da construção do conhecimento musical.

Os educadores também se preocupam com a elaboração do PPP, construindo um documento que irá dar identidade à escola. A Música também deve estar nessa construção. Manter uma relação com os objetivos do Projeto é apontado pelos professores como um fato positivo, mas, segundo os educadores a maioria das escolas está em processo de construção. Em alguns casos estão estáticos, sem ação. Nesse sentido, a escola trabalha com temas que são colocados em prática por todos na escola. Os professores afirmam que devem fazer parte da construção, discussões, para fortalecer a Educação Musical na Educação Básica.

Essa diversidade de concepções sobre o ensino de Música no ensino fundamental da rede municipal da cidade do Natal sugere uma Educação Musical envolvida na construção do conhecimento musical relacionada com a formação, reflexão e prática do professor e que está articulada com os objetivos e função da música na escola. Esse pensamento é modificado no momento que a escola dinamiza e constrói uma identidade sociocultural. Para o professor, seu ato de ensinar é construído de acordo com o contexto da turma e da escola perpassando por dificuldades, ideologias e crenças. Ser educador é ser envolvido na escola em todos os seus aspectos: formação social e cultural. A Educação Musical em Natal abre uma porta a grandes possibilidades de se ensinar música na escola. As concepções dos educadores geram outros questionamentos. Este trabalho foi o início de uma grande discussão, ampliando as múltiplas possibilidades de se estudar concepções dos educadores na Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época, v. 8).

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. et al (Org.). **Formando Professores Profissionais**: Quais estratégias? Quais competências? Tradução: Fátima Murad; Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 23-35.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011. Disponível em:<<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/210/188>>. Acesso em: 25 out. 2013.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO Maria Teresa de Moura. A escola como espaço de trabalho e formação dos professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 39-48.

ANTUNES, Celso. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. (Na sala de aula, 2).

ARAÚJO, Andersonn Henrique; ABREU, Washington Nogueira de. Mais que aprender conteúdos: refletindo os conceitos de transmissão e transferência em educação musical. In: FÓRUM DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA BAHIA, 2., 2013, Salvador. **Anais...** Salvador, BA: UNEB, 2013. Não paginado. No prelo.

ARROYO, Margareth. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MUSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia, GO: UFG, 2002. p. 18-29. Disponível em:<<http://www.musicaeeducacao.ufc.br/Para%20o%20site/Revistas%20e%20peri%C3%B3dicos/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Musical/Ed%20Mus%20contemporaneidade%20Arroyo.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Castelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música**: dois estudos de caso. 2007. 448 f. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em:<[http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10550/000594293.pdf?sequence=1&locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/10550/000594293.pdf?sequence=1&locale=pt_BR)>. Acesso em: 10 set. 2014.

\_\_\_\_\_.; ARAÚJO, Roseane Cardoso de; HENTSCHKE, Liane. A natureza dos saberes profissionais de professores de música: dois relatos de pesquisa em educação musical. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA 16., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília, [s.n], 2006. p. 87-90. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TZ3\\_vsAwZ-AJ:www.anppom.com.br/anais/category/45-educacao-musical%3Fdownload%3D575:a-natureza-dos-saberes-profissionais-de-professores-de-musica-dois-relatos-de-pesquisa-em-educacao-musical+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:TZ3_vsAwZ-AJ:www.anppom.com.br/anais/category/45-educacao-musical%3Fdownload%3D575:a-natureza-dos-saberes-profissionais-de-professores-de-musica-dois-relatos-de-pesquisa-em-educacao-musical+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 5 jan. 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Biblioteca Universal).

BASTIAN, Hans Günther. A pesquisa (empírica) na educação musical à luz do pragmatismo. **Em Pauta**: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v.11, n. 16/17, p. 75-106, abr./nov. 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9379/5551>>. Acesso em: 5 fev. 2014.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação profissional do educador musical: algumas apostas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre. v. 8, p. 17-24, mar. 2003. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo3.pdf)>. Acesso em: 5 abr. 2014.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. 1971. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/42/1971/5692.htm>>. Acesso em: 22 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Escola de Música. **Curso de Licenciatura em Música**: projeto de curso. Natal, RN, 2004.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Legislativo, Brasília, DF, ano 144, n. 159, 19 ago. 2008a. Seção 1, p. 1. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 25 set. 2013.

\_\_\_\_\_. Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008. **Diário Oficial da União**, Atos do Poder Executivo, Brasília, DF, ano 145, n. 159, 19 ago. 2008b. Seção 1, p. 3. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=19/08/2008&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=72>>. Acesso em: 26 set. 2013.



\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. Coordenação edições Câmara. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. 10. ed. Brasília: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2014. (Série legislação, n. 130). Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T0R5Ai7Q58cJ:bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb\\_10ed.pdf%3Fsequence%3D1+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T0R5Ai7Q58cJ:bd.camara.leg.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/19339/ldb_10ed.pdf%3Fsequence%3D1+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 6 set. 2014.

BRESLER, Liora. Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 7-16, mar. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_artigo1.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo1.pdf)>. Acesso em: 22 maio 2014.

CARVALHO, Valéria Lázaro de. (Coord.) **A lei 11.769/2008 e o desenvolvimento do ensino e aprendizagem de música no Rio Grande do Norte**. Natal, 2014. Trabalho desenvolvido pelos alunos de Graduação e Pós-Graduação em Música integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisa em Música (GRUMUS) da UFRN. (Não Publicado).

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica: para uso dos estudantes universitários**. 2. ed. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1978.

CONCEITO. In: ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. Tradução: Alfredo Bosi. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 169.

CORREA, Aruna Noal. Um estudo sobre a educação musical para a pequena infância no Brasil. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, 2., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. p. 80-90. 1 CD-ROM.

COUTO, Maria Elizabete Souza. A aprendizagem da docência de professores em curso de formação continuada na Modalidade a distância. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 14-24.

CUNHA, Conceição de Maria; SALES, José Álbio Moreira de. Formação de professores em música e concepções de educação musical. In: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 11., 2011, Recife. **Anais...** Recife, PE: UFPE, 2011. p. 331-340.

DAMASCENO, Kelly Katia; MONTEIRO, Filomena M. de Arruda. Formação Continuada: uma contribuição para a construção de conhecimentos necessários à prática docente. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 195-201.

DEL-BEN, Luciana Marta. **Concepções e ações de educação musical escolar**: três estudos de caso. 2001. 340 f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós Graduação em Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/3342/000291855.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes: idéias para pensarmos a formação de professores de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 29-32, mar. 2003. Disponível em: <[http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8\\_artigo5.pdf](http://abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista8/revista8_artigo5.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. O ensino de música na educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE EDUCADORES DO BRASIL, 17., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: FAEB, 2008. v. 1. p. 1-10. Disponível em: <[http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/luciana\\_del-ben.pdf](http://aaesc.udesc.br/confaeb/Anais/luciana_del-ben.pdf)>. Acesso em: 4 jul. 2014.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção educação contemporânea). Disponível em: <<http://proletariosmarxistas.com/docs/Publicacoes%20diversas/Vigotski%20e%20o%20aprender%20a%20a%20prender.pdf>>. Acesso em 15 ago. 2014.

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. Ensino de Música na Escola: formação de educadores. **Revista da ABEM**, Londrina, PR, v. 20, n. 28, p. 131-138, 2012. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/109/409>>. Acesso em: 19 ago. 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo3.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação musical escolar: introdução. **Salto para o futuro**, Brasília, ano 21, boletim 8, p. 5-9, jun. 2011a.

\_\_\_\_\_. Educação musical e legislação educacional. **Salto para o futuro**, Brasília, ano 21, boletim 8, p. 10-16, jun. 2011b.

\_\_\_\_\_. Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 29-52, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/287>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 197-223, nov. 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742001000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 5 ago. 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Tradução de Lilian Lopes Martin. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998. (Fronteiras da educação).

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29, maio/jun. 1995. Disponível em:<file:///C:/Users/audinez%20pc/Downloads/38200-76053-1-PB.pdf>. Acesso em: 5 abr. 2014.

GOMES, Carolina Chaves. O educador musical no ensino infantil: sua presença na rede regular de ensino. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, 2., 2011b, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011b. p. 121-130. 1 CD-ROM.

HENTSCHKE, Liane. A teoria espiral de desenvolvimento musical como base para uma proposta curricular: um estudo longitudinal em escolas de Porto Alegre – RS. **Expressão: Revista do Centro de Artes e Letras, Santa Maria**, v. 3, n. 2, p. 185-198, jul./dez. 2000.

\_\_\_\_\_.; DEL-BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: \_\_\_\_\_. **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 11, p. 176-189.

\_\_\_\_\_.; SOUZA, Jusamara. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 8-12.

\_\_\_\_\_.; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 15, p. 49-58, set. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15\\_artigo5.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo5.pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2014.

KLEBER, Magali. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 14, p. 91-98, mar. 2006. Disponível em:<[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14\\_artigo9.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_artigo9.pdf)>. Acesso em: 30 abr. 2014.

KRAEMER, Rudolf - Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico musical. **Em Pauta**: revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, v. 11, n. 16/17, p. 48-73, abr. /nov. 2000. Disponível em:<<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmPauta/article/view/9378/5550>>. Acesso em: 5 maio 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2014.

LOURENÇO, Viviane Boechat de Oliveira. Reflexões sobre a ação docente frente ao aluno indisciplinado nas séries iniciais do Ensino Fundamental. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, set. 2013. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0401.html>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2008.

MARQUES, Mônica Luchese; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli de. Educação infantil e Música: o que dizem as pesquisas? In: SEMINÁRIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL INFANTIL, 2., 2011, Salvador. **Anais...** Salvador: UFBA, 2011. p. 141-151. 1 CD-ROM.

MARTINS, Angela Maria. Formação continuada de coordenadores pedagógicos: o espaço escolar em foco. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 240-257.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. **Revista da ABEM**, Londrina, PR, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012.

MOREIRA, José Estevão. **Investigações filosóficas sobre linguagem, música e educação na perspectiva de uma pragmática Wittgensteiniana: O que é isso que chamam de música?**. Rio de Janeiro: Ed. do autor, 2014.

MORIN, Edgar. **O método**: 1. A natureza da natureza. 2. ed. Mem Martins, PT: Publicações Europa-América, 1977. Disponível em: <<http://www.filoczar.com.br/filosoficos/Morin/MORIN,%20Edgar.%20O%20M%C3%A9todo%20I%20-%20A%20Natureza%20da%20Natureza.pdf>>. Acesso em: 5 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOTA, Graça; FIGUEIREDO, Sérgio. Estudo comparativo sobre a formação de professores de música em Portugal e Brasil. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 273-290, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4843/3240>>. Acesso e: 7 jul. 2014.

NATAL (RN). Prefeitura da Cidade do Natal. **Projeto de lei nº \_\_\_\_\_. Lei complementar nº \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004**. Dispõe sobre o Plano de Carreira, Remuneração e Estatuto do Magistério Público Municipal de Natal. 2004. Disponível em: <[http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4NM9Nav-53EJ:https://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/projeto\\_lei\\_complementar.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4NM9Nav-53EJ:https://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/projeto_lei_complementar.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br)>. Acesso em: 28 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Prefeitura da Cidade do Natal. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares para o ensino fundamental: artes**. Natal, RN: Secretaria Municipal de Educação, 2008. Não paginado.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Conselho Municipal de Educação. **Resolução 006/2009**. Estabelece a matriz curricular para o ensino fundamental nas unidades escolares da rede municipal de Natal/RN. 2009. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:T-S6sJAjGKsJ:https://www.natal.rn.gov.br/sme/paginas/File/sme/cme-resolucao2009006.pdf+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 5 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Relação de escolas**. [20--]. Disponível em: <<https://natal.rn.gov.br/sme/paginas/ctd-421.html>>. Acesso em : 5 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria nº. 959/2014 - A.P., de 26 de junho de 2014. **Diário Oficial do Município**, Poder Executivo, Natal, RN, ano 14, n. 2803, 27 jun. 2014. p. 1. Disponível em: <[http://portal.natal.rn.gov.br/\\_anexos/publicacao/dom/dom\\_20140627.pdf](http://portal.natal.rn.gov.br/_anexos/publicacao/dom/dom_20140627.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2013.

NORONHA, Daisy Pires; FERREIRA, Sueli Mara S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (Org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198. (Aprender, 23).

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. [1992]. Não paginado. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2015.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 77-85, set. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17\\_artigo8.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_artigo8.pdf)>. Acesso em: 15 ago. 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PALMA, José Augusto Victoria; PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; BUSTO, Rosângela Marques. Pesquisa em educação e formação continuada: possibilidades no desenvolvimento profissional de professores de educação física. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 290-299.

PENNA, Maura L. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: \_\_\_\_\_. **É este o ensino de arte que queremos?**: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa, PB: Editora Universitária, 2001. p. 113-134. Disponível em: <[http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e\\_esto\\_o\\_ensino.pdf](http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_esto_o_ensino.pdf)>. Acesso em: 3 fev. 2014.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7\\_artigo1.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista7/revista7_artigo1.pdf)>. Acesso em: 5 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 35-43, mar. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista14/revista14_artigo4.pdf)>. Acesso em: 25 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 16, p. 49-56, mar. 2007a. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16\\_artigo6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista16/revista16_artigo6.pdf)>. Acesso em: 16 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Conquistando espaços para a música na escola: a solução é a obrigatoriedade? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: ABEM, 2007b. p. 1-9. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_c/Conquistando%20Espa%C3%A7os%20para%20a%20Musica%20na%20Escola.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_c/Conquistando%20Espa%C3%A7os%20para%20a%20Musica%20na%20Escola.pdf)>. Acesso em: 26 nov. 2103.

\_\_\_\_\_. Mr. Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 25-33, mar. 2010. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23\\_texto3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/Revista%2023/revista23_texto3.pdf)>. Acesso em: 5 dez. 2014.

\_\_\_\_\_. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre, RS: Sulina, 2012.

PIERSON, Alice Helena Campos; SOUZA, Carolina Rodrigues de. As contribuições do processo de implementação do Projeto para o Ensino de Ciências “Abc na Educação Científica - A Mão na Massa” para o desenvolvimento profissional de uma professora de pré-escola. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 88-99.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/50>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

PROFESSOR A. **Questionário**. Natal, RN, 2014. Questionário aplicado via e-mail pelo autor deste trabalho aos educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal. Documento não publicado.

PROFESSOR B. **Questionário**. Natal, RN, 2014. Questionário aplicado via e-mail pelo autor deste trabalho aos educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal. Documento não publicado.

PROFESSOR C. **Questionário**. Natal, RN, 2014. Questionário aplicado via e-mail pelo autor deste trabalho aos educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal. Documento não publicado.

PROFESSOR D. **Questionário**. Natal, RN, 2014. Questionário aplicado via e-mail pelo autor deste trabalho aos educadores musicais da rede municipal de ensino da cidade do Natal. Documento não publicado.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A música como fenômeno sociocultural: perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). **Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços**. João Pessoa: UFPB, 2005. p. 49-66. Disponível em: <<http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/contexturas.pdf>>. Acesso em: 9 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa: Perspectivas para o campo da etnomusicologia. **Claves**: periódico do Programa de Pós-Graduação em Música, João Pessoa, n. 2, p. 87-98, nov. 2006. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/claves/article/view/2719/2324>>. Acesso em: 13 set. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art\\_e/Educacao%20Musical%20em%20Joao%20Pessoa.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/anais2007/Data/html/pdf/art_e/Educacao%20Musical%20em%20Joao%20Pessoa.pdf)>. Acesso em 6 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. Ética na pesquisa em música: definições e implicações na contemporaneidade. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 27, 2013. Não paginado. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pm/n27/n27a02.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2013.

\_\_\_\_\_. **Música nas escolas**: uma análise do Projeto de Resolução das Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. 2014. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Analise%20das%20Diretrizes%20para%20operacionalizacao%20do%20ensino%20de%20musica.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 14.

\_\_\_\_\_.; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 13, p. 83-92, set. 2005. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/328/258>>. Acesso em: 12 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 17, p. 69-76, set. 2007. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17\\_artigo7.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista17/revista17_artigo7.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2013.

\_\_\_\_\_. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na educação básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista\\_musica\\_na\\_escola/5\\_praticas\\_para\\_o\\_ensino.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista_musica_na_escola/5_praticas_para_o_ensino.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2014.

\_\_\_\_\_.; PENNA, Maura. Políticas públicas para a educação básica e suas implicações para o ensino de música. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3662/2713>>. Acesso em: 6 jun. 2014.

ROCHA, Francisco Antônio Moreira; MATE, Cecília Hanna. Professores em formação e propostas em discussão no ciclo I: a história da pesquisa construída pelos diferentes sujeitos. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2005. p. 300-309.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Pedagogia crítica e educação emancipatória na escola pública: um diálogo entre Paulo Freire e Boaventura Santos. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, UCS, 2012. p. 16-29. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/225/217>> Acesso em: 22 set. 2013.

SANTOS, Silvio Carlos dos et al. Tendências e concepções no contexto do mundo imperial: a educação inclusiva em foco. **InterMeio**: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n. 37, p. 216-242, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.intermeio.ufms.br/ojs/index.php/intermeio/article/view/293/273>>. Acesso em: 18 dez. 2014.

SCHLÖSSER, Adriano et al. O que é educação, educador?: a Concepção de Educação para professores e diretores de escolas da Região do Vale do Itajaí-SC. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2011. p. 6531-6541. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5625\\_3208.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5625_3208.pdf)>. Acesso em: 17 abr. 2014.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, p. 45-52, set. 2008. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo4.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2013.

SOUZA, Jusamara. A experiência musical cotidiana e a pedagogia. In: \_\_\_\_\_. **Música, cotidiano e educação**. Porto Alegre: COPAG, 2000, v. 1, p. 31-42.

\_\_\_\_\_. Arte no Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-16. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category\\_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7171-3-7-artes-jussamara&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. et al. **O que faz a música na escola?:** concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: Núcleo de Estudos Avançados do Programa de Pós-Graduação em Música, 2002. (Série estudos, 6).

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOURINHO, Cristina; OLIVEIRA, Alda. Avaliação da performance musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (Org.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. cap. 1, p. 13-29.



TRENTINI, Mercedes; PAIM, Lygia. **Pesquisa em Enfermagem**: uma modalidade convergente - assistencial. Florianópolis: UFSC, 1999. (Série Enfermagem – REPENSUL).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Escola de Música. **Pós-Graduação**. [201-]. Disponível em:<[http://www.musica.ufrn.br/em/?page\\_id=179](http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=179)>. Acesso em: 10 abr. 2014.

URIARTE, Mônica Zewe. O papel e a importância da educação musical na escola regular brasileira. In: FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 3., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2005. p. 156-164. Disponível em:<[http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/monica\\_uriarte.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/monica_uriarte.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.

## BIBLIOGRAFIA

ABREU, Delmary Vasconcelos de. **Tornar-se professor de música na educação básica**: um estudo a partir de narrativas de professores. 2011. 196 f. Tese (Doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31430/000781486.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 25 jun. 2014.

ARROYO, Margareth. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 29-34, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo4.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2014.

BEINEKE, Viviane. **O conhecimento prático do professor de música**: três estudos de caso. 2000. 190 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/23743/000271751.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 9 mar. 2014.

\_\_\_\_\_. Funções e significados das práticas musicais na escola. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 7, n. 40, p. 57-65, 2001.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. 2000. 423 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/33046/000270280.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. Educação musical para professoras da infância: um estudo sobre necessidades formativas de acadêmicas da pedagogia UFSM/RS. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 7., 2008, Itajaí. **Anais...** Itajaí, SC: UNIVALI, 2008. p. 1-13. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao\\_e\\_arte/Trabalho/01\\_47\\_59\\_EDUCAC~2.PDF](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_47_59_EDUCAC~2.PDF)>. Acesso em: 6 fev. 2014.

COUTO, Ana Carolina Nunes do; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar música na escola?: reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n.1, p.110-125, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/265>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 27-37, set. 2006. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista15/revista15_artigo3.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2014.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 75-87, mar. 2004. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo10.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo10.pdf)>. Acesso em: 25 mar. 2014.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical e os novos tempos da educação brasileira. **Revista Nupeart**, Florianópolis. v. 1, p. 43-58, 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/3034/2295>>. Acesso em: 26 abr. 2014.

\_\_\_\_\_.; BARRETO, Fábio Ramos. O ensino de música na educação escolar: fundamentos filosóficos, psicológicos e sociológicos. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E PÓS-GRADUAÇÃO, 1., 2010, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis, SC: UDESC, 2010. p. 309-323.

GAULKE, Tamar Genz. **Aprendizagem da docência de música**: um estudo a partir de narrativas de professores de música da educação básica. 2013. 153 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/70231/000876761.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 maio 2014.

GOMES, Carolina Chaves. **O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal**: concepções e práticas docentes. 2011a. 185 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011a. Disponível em: <<http://tede.biblioteca.ufpb.br:8080/bitstream/tede/6580/1/arquivototal.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

HUMMES, Júlia Maria. Por que é importante o ensino de música?: considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/343/273>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas municipais de Vera Cruz do Oeste – PR**. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2010. Disponível em: <[http://www.ceart.udesc.br/ppgmus/defesas/09dissertacao\\_josiane.pdf](http://www.ceart.udesc.br/ppgmus/defesas/09dissertacao_josiane.pdf)>. Acesso em: 27 maio 2014.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**: um estudo exploratório. 2001. 241 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001. Disponível em: <[http://server05.pucminas.br/teses/Educacao\\_LoureiroAM\\_1.pdf](http://server05.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf)>. Acesso em: 5 maio 2014.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia. Concepções e implicações para o ensino da música na educação infantil. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v.12, n. 2, p. 210-219, 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufg.br/index.php/musica/article/view/23514/13801>>. Acesso em: 22 abr. 2014.

PENNA, Maura L. Discutindo o ensino de música nas escolas: os PCN para o 3º e 4º ciclos e sua viabilidade. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 7, 1998, Recife. **Anais...** Recife: ABEM, 1998. p. 61-72.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 19-28, mar. 2004a. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10\\_artigo3.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista10/revista10_artigo3.pdf)>. Acesso em: 13 set. 2014.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 7-16, set. 2004b. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11\\_artigo1.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista11/revista11_artigo1.pdf)>. Acesso em: 25 out. 2013.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 19, p. 57-64, mar. 2008. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19\\_artigo6.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista19/revista19_artigo6.pdf)>. Acesso em: 8 nov. 2013.

PUERARI, Marcia. **Ensinar música na educação básica**: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora. 2011. 112 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/34063/000791315.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 14 fev. 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 35-46, 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/102/85>>. Acesso em: 14 nov. 2013.

SPAVANELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 2005. 127 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, UFSM, 2005. Disponível em: <[http://www.meloteca.com/teses/caroline-spavanello\\_a-educacao-musical.pdf](http://www.meloteca.com/teses/caroline-spavanello_a-educacao-musical.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2014.

\_\_\_\_\_.; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 89-98, mar. 2005. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12\\_artigo11.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo11.pdf)>. Acesso em: 20 out. 2013.

VEBER, Andréia. **Ensino de música na educação básica**: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada – EPI, em Santa Catarina. 2009. 166 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/18608/000729949.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

## APÊNDICE A - Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

## QUESTIONÁRIO

Você está participando de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O objetivo desta pesquisa é **identificar e analisar concepções dos educadores musicais sobre o ensino de música no Ensino Fundamental em escolas públicas municipais da cidade do Natal/RN**. Gostaríamos de esclarecer que todos os dados serão utilizados para fins acadêmicos e não lucrativos.

## I. IDENTIFICAÇÃO

1. Nome do(a) professor(a): \_\_\_\_\_
2. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino
3. Idade: \_\_\_\_\_

## II. FORMAÇÃO

4. Qual sua formação Acadêmica?

( ) Curso de Licenciatura - curso: \_\_\_\_\_  
( ) Outro(s) - especifique: \_\_\_\_\_

5. Na Instituição que você cursou a Licenciatura existiam disciplinas vinculadas à Música?

( ) Sim ( ) Não ( ) Em parte

Em caso de afirmativo ou em parte: Quais experiências musicais você teve na Instituição?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Durante a realização de seu curso superior você participou de projetos?

( ) Projetos de ensino ( ) Projetos de pesquisa ( ) Projetos de extensão  
( ) Não participei

Em caso afirmativo: Em que área (s) foi (ram) vivenciada(s) a(s) experiências de participação do projeto? Música, Teatro, Dança, Visuais? Outra área.

---

**7. Você  **cursou** ou **está cursando** algum curso de Pós-Graduação?**

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo: Marque a alternativa correspondente ao curso de Pós-Graduação.

Especialização: ( ) cursando ( ) finalizado

Mestrado: ( ) cursando ( ) finalizado

Doutorado: ( ) cursando ( ) finalizado

**8. Você participou ou participa de alguma formação continuada em Educação Musical?**

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo: Quais experiências musicais você vivenciou nessa formação?

---



---

**9. Já participou de algum encontro: seminário, atualização, treinamento, reciclagem, simpósio, oficina, em que tivesse contemplada a Educação Musical, reunião de planejamento, congresso, fórum, etc.?**

( ) Sim ( ) Não

Em caso afirmativo: Quem promoveu? Onde foi realizado? Quando foi realizado?

---



---

**10. Você relaciona seus conhecimentos musicais a outras experiências? Realidade escolar, Formações continuadas, Pesquisa, dentre outros?**

( ) Sim ( ) Não

Em caso positivo: destaque essas experiências.

---



---



---

### **III. ATUAÇÃO E CONCEPÇÕES**

**11. Nome da (s) escola (s) em que atua:** \_\_\_\_\_

**12. Bairro da (s) escola (s):** \_\_\_\_\_

**13. Qual é o seu cargo nessa escola?**

( ) Professor de Arte

( ) Professor de Educação Artística com habilitação em Música

( ) Professor de Música

( ) Outros. Especifique: \_\_\_\_\_

**14.** Você leciona apenas aula de Música ou outras áreas artísticas?

---

---

---

**15.** Há quanto tempo você leciona Música na Educação Básica?

☐ Menos de um ano    ☐ Entre 1 e 2 anos    ☐ Entre 2 e 4 anos    ☐ Mais de 4 anos

**16.** Em qual (is) ano(s) do ensino fundamental você leciona Música?

- ☐ 1º  
☐ 2º  
☐ 3º  
☐ 4º  
☐ 5º  
☐ 6º  
☐ 7º  
☐ 8º  
☐ 9º

**17.** Em que locais as atividades musicais são desenvolvidas? Assinale todas as alternativas que considerar pertinente.

- ☐ Sala de música  
☐ Sala de aula  
☐ Sala de artes  
☐ Sala multiuso  
☐ auditório  
☐ Pátio da escola  
☐ Outros. Exemplifique:

---

**18.** Você consulta a bibliografia da área de Música para selecionar / criar as atividades utilizadas em sala de aula?

☐ Sim                      ☐ Não

Justifique:

---

---

---

**19.** Na (s) escola (s), você desenvolve alguma atividade extracurricular na área de Música?

☐ Sim. Especifique: \_\_\_\_\_ ☐ Não

**20.** Você se sente preparado para lecionar Música na Educação Básica?

☐ Sim    ☐ Não    ☐ Em parte

Em caso negativo: Explique o porquê de você não se sentir preparado para lecionar a Música na Educação Básica.

---



---

#### IV. DADOS ADICIONAIS

**21.** Quais as maiores dificuldades que você apontaria para o desenvolvimento do ensino da Música nas aulas de Arte? Assinale quantas julgar necessárias.

- ☐ Formação profissional
  - ☐ Espaço físico inadequado.
  - ☐ Carência, falta e/ou ausência de materiais e equipamentos.
  - ☐ Falta apoio institucional
  - ☐ Turmas numerosas.
  - ☐ Número insuficiente de alunos.
  - ☐ Carga horária da disciplina excessiva.
  - ☐ Carga horária insuficiente.
  - ☐ Carga horária mal distribuída.
  - ☐ Outras. Especifique:
- 

**22.** Você teria interesse em participar de algum curso de formação continuada na área de Música?

- ☐ Sim      ☐ Não

Se a resposta for “sim” Justifique o porquê desse curso de formação?

---



---

**23.** Você conhece a Lei nº 11.769 / 2008 que trata da obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica?

- ☐ Sim      ☐ Não

Se **sim**, como você enxerga a viabilidade da implementação desta Lei?

---



---



---

**24.** Algum comentário ou dado que queira acrescentar:

---

Caso seja necessário, uma segunda etapa de pesquisa, você gostaria de participar? Se sim, deixe o seu endereço de e-mail:

E-mail: \_\_\_\_\_

Agradecemos profundamente a sua contribuição. Obrigado!

Washington Nogueira de Abreu



**APÊNDICE B – Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido****UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
ESCOLA DE MÚSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA****TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Entrevista**

Natal/RN, 20 de Novembro de 2014.

Como Professor(a) de Artes / Música do Município de Natal disponho-me voluntariamente a participar da pesquisa desenvolvida pelo Mestrando Washington Nogueira de Abreu, do Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que tem como objetivo identificar e analisar concepções dos educadores musicais sobre o ensino de Música no Ensino Fundamental em escolas públicas municipais da Cidade do Natal / RN. Assim, autorizo a coleta de dados a partir da entrevista semiestruturada, conforme as diretrizes apresentadas a seguir:

- Meu nome não será mencionado em qualquer meio de divulgação, garantindo-se o anonimato;
- A realização do trabalho não implicará qualquer mudança nas atividades regulares das aulas por mim ministradas;
- O trabalho realizado não trará qualquer ônus financeiro para mim.

---

Professor(a): \_\_\_\_\_

---

Qualquer dúvida a respeito desta pesquisa o(a) Senhor(a) poderá se comunicar através dos seguintes endereços e telefones:

- Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Jean Joubert Freitas Mendes. E-mail: jean\_joubertmendes@yahoo.com.br
- Mestrando: Washington Nogueira de Abreu. E-mail: washingtonlmusic@yahoo.com.br. Fone: 8847-0503.

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista



### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE ESCOLA DE MÚSICA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

##### **Formação e atuação profissional**

1. Qual a sua formação musical?
  2. Durante seu curso de formação musical você participou de alguma formação pedagógica (Atividades Orientadas, Didática, Didática Musical, dentre Outras)?
  3. Você acha que essa formação pedagógica foi suficiente para a sua prática?
  4. Você participou ou participa de cursos, oficinas, seminários, dentre outros; (formação continuada, atualização, aperfeiçoamento, reciclagem, dentre outros)?
  5. Em quais anos você leciona no Ensino Fundamental?
  6. Qual a sua carga horária semanal em sala de aula?
  7. Você ensina Música em outros espaços além da escola do município de Natal?
  8. Que tipo de trabalho você desenvolve nesse outro espaço?
  9. Você tem oportunidade de trocar experiências com outros profissionais da Educação Musical?
- a) Concepções do educador musical (valor, objetivos, conteúdos, atividades, avaliação)**
10. Em referência à Lei 11.769 / 2008. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade da Música na Educação Básica?
  11. Em sua opinião, qual o objetivo da Educação Musical na Educação Básica?
  12. Para você quais os conteúdos musicais devem ser ensinados em sala de aula?
  13. Você que escolhe os conteúdos a ser trabalhados em sala de aula?
  14. Quais atividades musicais você utiliza em sala de aula?

15. Que recursos você utiliza para avaliar seus alunos?

**c) Concepções relacionadas ao planejamento do ensino de Música**

16. Em sua carga horária você encontra tempo para planejar suas aulas?

17. Como você realiza seu planejamento? Semanal, quinzenal, mensal, anual para ser entregue?

18. Você tem auxílio da coordenação pedagógica em seus planejamentos?

19. Quantos por cento dessas aulas que você planeja são executadas?

20. Há um incentivo por parte da escola em seu trabalho com a Música? Gestores, funcionários, coordenação?

21. Que dificuldades você encontra para desenvolver suas aulas?

22. Nas suas atividades você consulta seus alunos, procura saber o interesse dos alunos o assunto escolhido?

23. Você incentiva seus alunos a trazer sugestões de atividades, repertório, dentre outros?

24. Em suas atividades você utiliza de bibliografia, métodos, dentre outros?

25. Você cria suas atividades, ou você utiliza esses métodos?

26. Você se sente a vontade em trabalhar Música em sua escola?

**d) A aula de Música na escola**

27. A sua escola promove eventos artísticos?

28. Quais recursos físicos, materiais, instrumentais a escola disponibiliza para a sua aula de Música?

29. Como você avalia essas condições que você encontra para lecionar?

30. Em sua opinião, em uma sala de aula qual seria o número ideal de alunos por turma?

31. Em média quantos alunos você tem por turma?

32. Em sua opinião a sua aula de Música tem a ver com o PPP da escola?

33. Há algum tipo de exigência, influência em sua aula de Música?